Nowe Tory

Sierpień
Zeszyt szósty

Warszawa. 1910.
Wydawnictwa rok piąty.

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

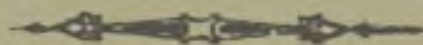
poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

pod kierunkiem literackim

Antoniny Szczepaniakowej.

przy współudziale komitetu redakcyjnego.

Treść:



Psychologja w szkole średniej.

I.

Wykształcenie materjalne i formalne.

W dziedzinie wartości czysto teoretycznych szkoła średnia stawia sobie cel dwojaki. Z jednej strony dąży ona do tego, aby wychowańcy jej otrzymali wykształcenie t. zw. *materjalne*. Innemi słowy, dba ona o to, aby uczeń wyniósł z niej pewien zasób wiadomości, które rozszerzą jego widnokrąg umysłowy, aby po wyjściu ze szkoły *wiedział* więcej, niż przed wstąpieniem do niej. Gdybyśmy zechcieli porównać umysł ucznia do śpichlerza, moglibyśmy powiedzieć, że celem wykształcenia materjalnego jest dążenie do tego, aby śpichlerz mniej lub więcej pusty został zapełniony według pewnych z góry obmyślanych zasad. Wykształcenie materjalne kładzie, jak widzimy, główny nacisk na materjał naukowy, na treść tych wiadomości, które uczeń ma sobie przyswoić. W wyborze materjału szkoła kieruje się bądź pożytkiem, jaki wiadomości szkolne ewentualnie przyniosą jej wychowańcom w życiu praktycznym, bądź też względami natury bardziej idealnej, które, nie rachując się z możliwością praktycznego zastosowania wiadomości, nabytych

w szkole, mają jedynie na celu ich wartość oświatową, ogólno-kształcącą. Jedynym kryterjum tej ostatniej jest stopień światła, jaki dana dziedzina wiedzy zdolna jest rzucić na zagadnienia, dotyczące przyrody i ducha, zagadnienia, których bezinteresowne rozwiązanie było dążeniem najlepszych umysłów. Cel ten szkoła osiąga, zapoznając wychowańców z podłożem kultury nowoczesnej, t. j. ze światem klasycznym, z językiem, piśmiennictwem i dziejami ojczystemi i obcemi, z matematyką oraz z podstawowemi działami nauk przyrodniczych ścisłych i opisowych.

Ale wykształcenie materjalne, przysporzenie pewnego zasobu wiadomości nie jest jedynym celem szkoły średniej. Jest rzeczą powszechnie znaną, że młodzież po ukończeniu szkół średnich, czy to wstępując na drogę praktyczną, czy też specjalizując się w uniwersytecie w jednej z gałęzi wiedzy, nie ma ani sposobności, ani czasu, ani ochoty na pielęgnowanie tych wszystkich umiejętności, których początki i zarysy zdobyła w szkole średniej. Można śmiało twierdzić, że ta część wiedzy, zdobytej w latach młodzieńczych, która w bardziej luźnym stoi związku z zajęciami późniejszemi, wskutek nieodświeżania jej w czasie późniejszym tak długo drzemie niebudzona w zapuszczonych i nieodwiedzanych przez jej właściciela pokładach duszy, aż w końcu staje się rzeczą zupełnie obcą, zbyteczną, martwą. Nieobliczalny kaprys odgrzebie później przy sposobności jakieś wyblakłe strzępy przędzy, tkanej niegdyś z takim wysiłkiem: czasami przypomni się niespodzianie jakaś śmieszna nazwa gieograficzna, jakiś szereg wyjątków z gramatyki łacińskiej, urywek nieraz bez początku i końca, jakaś data z historji.

Ale ze zdobywania tych nawet wiadomości, które, pozbawione pozornie znaczenia praktycznego, giną

w niepamięci, wypływają niezmiernie doniosłe skutki. Osiągnięcie tych właśnie skutków jest drugim, niemniej ważnym celem wykształcenia średniego. Cel ten można scharakteryzować, jako dążenie do osiągnięcia możliwie subtelnego wykształcenia formalnego.

Co nazywamy wykształceniem formalnym?

Przez wykształcenie formalne rozumiemy celowe rozwijanie tych wszystkich zdolności, które są niezbędne do skutecznej pracy umysłowej odtwórczej i twórczej. Warunkami podstawowemi wszelkich czynności umysłowych są: ostrość zmysłów, wyszkolona pamięć, giętka i elastyczna wyobraźnia, zdolność napięcia i skoncentrowania uwagi dowolnej, trwałe zainteresowanie w pewnym kierunku, rozwinęty zmysł orjentacyjny, wysubtelniona spostrzegawczość, przenikliwość sądu, wprawa w wysnuwaniu wniosków, zdolność wykrywania podobieństw i różnic, umiejętność myślenia abstrakcyjnego oraz wogóle wytworzenia tej specjalnej postawy umysłowej, dzięki której wszystko, na cokolwiek zwrócimy dowolnie czy mimowolnie uwagę, pobudzi nas do myślenia. Wyszkolone w ten sposób nasze władze umysłowe pozwolą nam dojrzeć w przedmiotach czy zdarzeniach, z któremi spotykamy się nawet po raz pierwszy, cały szereg charakterystycznych cech i ukrytych związków, ich sens i znaczenie, gdy umysł niewyszkolony znajdzie tam tylko niezróżniczkowany chaos.

Już doświadczenie codzienne uczy nas, że wszystkie te funkcje dzięki systematycznemu ćwiczeniu podlegają w dużej mierze udoskonaleniu i wysubtelnieniu. Rozwój wszystkich tych zdolności jest wprost koniecznym skutkiem wytężonego zdobywania wiedzy przez cały czas pobytu w szkole średniej. Wielka doniosłość tego faktu polega w wysokim stopniu na tym, że wszystkie te zdolności są niezbędne nie tylko wtedy,

gdy chodzi o czysto teeretyczną postawę naszego umysłu, lecz też i w praktycznym życiu codziennym. Ostatecznie te same cechy naszej psychiki warunkują skuteczność zarówno naszego postępowania praktycznego, jak i dociekań teoretycznych. Metody badań naukowych nie są jakimś zbiorem sposobów dochodzeń prawdy, oddzielonych głęboką przepaścią od sposobów, jakiemi się posiłkujemy w życiu codziennym, lecz są jedynie celowym wydoskonaleniem i wysubtelnieniem tych ostatnich. Ceteris paribus człowiek o umyśle wyszkolonym i wydyscyplinowanym będzie miał też i w życiu praktycznym po swojej stronie więcej warunków, które mu zapewnią przewagę nad człowiekiem o umyśle formalnie nieukształconym.

W rezultacie praca zużyta na przysporzenie wiadomości na pierwszy rzut oka czysto teoretycznych i oderwanych jest czynnikiem, który i dla życia praktycznego posiada pierwszorzędną doniosłość.

Każda dziedzina wiedzy, która ma być jednym z przedmiotów, wykładanych w szkole średniej, musi wylegitymować się z tego, że jest konieczną z punktu widzenia wykształcenia materjalnego i formalnego.

Rozpatrzmy psychologję z obu tych punktów widzenia, a dojdziemy do wniosku, że nauka ta obu warunkom znakomicie odpowiada.

II.

Pro psychologja.

Już ze względu na swój przedmiot psychologja zajmuje stanowisko poniekąd wyjątkowe. Jeżeli jest rzeczą ważną poznać budowę odległych światów i prawa, rządzące niemi, to przynajmniej równie ważnym

powinno być poznanie tego świata, który jest nam najbliższy i jednocześnie czyni możliwym zorjentowanie się w świecie zewnętrznym, tego świata, który nas nigdy nie opuszcza i który zwie się—własną duszą. Dla przyczyn, tkwiących bardzo głęboko w warunkach biologicznych, zmuszeni jesteśmy główną uwagę zwracać po większej części na świat zewnętrzny, gdyż on to jest tym terenem, na którym kształtuje się i rozgrywa przeważna część naszego dramatu życiowego. To też w warunkach zwykłych nasz świat duchowy, który z punktu widzenia biologicznego gra raczej rolę środka niż celu, pozostaje w ukryciu, by tylko w momentach rzadkich, niejako świątecznych wysunąć się na plan pierwszy. Ale gdy zwrócimy wzrok swój wgłąb, oczom duszy przedstawi się widok zupełnie odrębny i niepodobny do tego, co znajdujemy w otaczającym nas świecie zewnętrznym. Odkryjemy tam barwny, a przedziwnie bogaty świat myśli i marzenia, wyobraźni i uczuć, tęsknot i porywów. Czyż słuszną więc jest rzeczą, by młodzieniec, którego szkoła średnia stara się zaznajomić z przedmiotami, znajdującemi się często w bardzo odległych z nim stosunkach, opuścił ją, nie mając najmniejszego pojęcia o tym świecie, który jest nim samym, nie przeczuwając, że i tym przebogatym światem wewnętrznym rządzą prawa niezłomne, że dla oka świadomego i umiejącego patrzeć i ten chaos jest kosmosem? Wystarczy tylko pytanie to postawić i jego znaczenie sobie uświadomić, by nie wahać się ani chwili z odpowiedzią. By wykształcenie średnie było jako tako zaokrąglone, wykład psychologji jest w szkole średniej niezbędny.

Jakkolwiek wzgląd powyższy, wzięty pod uwagę zupełnie niezależnie od innych wystarczy, by wykazać konieczność wykładu psychologji w szkole śre-

dniej, nie jest on bynajmniej jedynym. Psychologja jest oprócz tego w szkole średniej niezbędna jako naturalne dopełnienie nauk przyrodniczych z jednej strony oraz podstawa nauk humanistycznych z drugiej.

Dla umysłu naiwnego, nie zaprzątającego sobie głowy pytaniami natury filozoficznej, charakter oraz natura poszczególnych stron, z których składa się świat zewnętrzny, nie podlega najmniejszej wątpliwości. Świat jest dlań dokładnie takim, jak się on przedstawia jego zmysłom. Wyodrębnienie pierwiastków objektywnych i subjektywnych było dopiero owocem wytężonej pracy wielkich przyrodników i filozofów wieków nowożytnych. W oczach człowieka naiwnego— a jest nim każdy, nawet filozof za wyjątkiem tych chwil, które poświęca badaniom teoretycznym—świat zewnętrzny jest jedną niepodzielną całością. I rzeczywiście bezpośrednio żadne zjawisko zewnętrzne nie nosi na sobie śladów swego pochodzenia, jakkolwiek w istocie jest wypadkową dwu czynników zupełnie do siebie niepodobnych. Zadaniem nauk przyrodniczych jest wykrycie praw, rządzących pierwiastkami objektywnemi, od nas niezależnemi. W tym celu pierwiastki subjektywne zostają wyeliminowane, jako przymieszki drugorzędnej wagi, zdolne conajwyżej opóźnić wykrycie prawidłowości świata zewnętrznego. Te to właśnie „przymieszki“ stanowią między innemi przedmiot psychologji. Te zjawiska subjektywne, zależne od organizacji psychofizycznej osobnika poznającego, rządzą się swojemi własnemi prawami, które muszą być wykryte, aby było wiadomym, co należy położyć na karb czynników podmiotowych i aby było możliwe ich dokładne wyeliminowanie z tej niepodzielnej całości, jaką tworzy dla umysłu naiwnego świat zewnętrzny. Dokładne poznanie prawidłowości, rządzących światem wewnętrznym, a w danym razie

naszemi czuciami oraz postrzeżeniami, jest tym bardziej nieodzowne, że często nie jesteśmy w stanie na pierwszy rzut oka powiedzieć, czy dane zjawisko jest uwarunkowane zewnętrznie, czy też przyczyn jego należy doszukiwać się we właściwościach, cechujących nasz umysł.

Jeżeli np. widzimy dwie linje, z których jedna jest znacznie dłuższą od drugiej, to przypisujemy różnicę, jaką dostrzegamy, różnicy realnej, którą możemy ściśle wymierzyć przy pomocy przyrządów mierniczych. W wielkiej ilości wypadków nie omylimy się, ale nie zawsze. Każdy, kto rzuci wzrokiem na figury poniższe, będzie twierdził, że linja pozioma po lewej stronie wydaje się dlatego dłuższą od takiej samej linji po prawej stronie, że jest od niej dłuższą w rzeczywistości. Gdy jednak linje te zmierzymy, przekonamy się, że są one zupełnie równe i żeśmy ulegli złudzeniu wzrokowemu, innemi słowy, że przyczyną rzekomej różnicy nie jest różnica realna, lecz pewne właściwości naszej subjektywnej organizacji psychofizycznej.



Zdarzają się też i wypadki odwrotne: nie dostrzegamy różnic tam, gdzie one istnieją rzeczywiście. Tak np. dwa przedmioty, różniące się nawet znacznie pod względem wagi, wydają się, gdy je zaczniemy porównywać, podnosząc oba kolejno do góry, zupełnie równe, jeżeli różnica ich ciężarów nie przekracza pewnego stosunku, określonego prawem Webera. Istnieje cały szereg takich rozbieżności pomiędzy oceną subjektywną a objektywnym stanem rzeczy, których istnienia ludzie nie obznajmieni z psychologją, nawet nie przypuszczają. Psychologja odkrywa tu światy całe, które w warun-

kach zwykłych pozostają tylko dlatego w ukryciu, że w życiu praktycznym nie grają one wielkiej roli i wskutek tego łatwo mogą być przeoczone.

Zadaniem psychologji jest wykrycie tych faktów oraz wyjaśnienie przyczyn, na zasadzie których przedmioty wydają nam się innemi, niż są w rzeczywistości. Przykłady powyższe są ilustracją tych częstych wypadków, w których zjawisko zewnętrzne jest wypadkową dwu odrębnych prawidłowości. Uogólniając przykład powyższy, można twierdzić, że jednym z zadań psychologji jest wykrycie przyczyn, dla których nasze subjektywne ujęcie pewnych stron świata zewnętrznego różni się od wyznaczeń objektywnych, zdobytych przy pomocy miary i wagi.

Poznanie praw, działających w obrębie naszej organizacji psychofizycznej, należy bezsprzecznie uważać za równie niezbędne dla każdego, kto uważa za niezbędne poznanie praw, rządzących światem zewnętrznym, od nas niezależnym. A ponieważ badaniem tych subjektywnych zjawisk zajmuje się psychologja, przeto pominięcie jej w szkole średniej zostawia poważną lukę, której niczym innym zastąpić niepodobna. Z tego więc punktu widzenia wykład psychologji jest naturalnym dopełnieniem wykładu nauk przyrodniczych.

Ale dalecy jesteśmy jeszcze od wyczerpania wszystkich argumentów na korzyść wprowadzenia psychologji do programu szkół średnich.

Będąc naturalnym dopełnieniem nauk przyrodniczych, jest psychologja jednocześnie fundamentem innej grupy nauk, zajmujących lwią część programów szkół średnich, a mianowicie nauk humanistycznych. Zarówno badacz dziejów, jak i badacz literatury, zarówno językoznawca, jak etnolog, chcąc znaleźć trwałe podstawy dla swoich wywodów, muszą oprzeć się

na psychologji jako nauce o tych zjawiskach i sprawach, które są koniecznym podłożem zjawisk zarówno językowych, jak historycznych, literackich, jak i etnologicznych. Twierdzenie to stało się w czasach ostatnich niemal dogmatem, na którym opierają się metody badań humanistycznych. Należy więc przypuścić, że to, co jest płodne w następstwa przy poszukiwaniach naukowych, będzie wywierało też dobroczynny wpływ i wtedy, gdy chodzić będzie o zaznajomienie uczniów z wynikami tych badań. Z drugiej strony oczekiwać należy, że dzięki wiadomościom z psychologji, a głównie dzięki nawykowi do analizy psychologicznej i ujmowania psychologicznego, dzięki zdobyciu pewnej spostrzegawczości in psychologicis fakty historyczne, literackie i językowe przedstawią się uczniom w innym świetle. Ujrzą oni niezawodnie związek, istniejący pomiędzy zjawiskami nawet czysto gramatycznemi a pewnemi przejawami duchowemi. To, co wydawało się dotychczas suchym i martwym, poniekąd wcieleniem martwoty, nabierze życia dzięki zdobytemu przeświadczeniu, że zjawiska te—to nie jakieś wiszące w próżni podręcznikowe dziwaczności, lecz skrystalizowane wytwory żywej duszy ludzkiej.

Wykład psychologji jest więc nietylko niezbędny w szkole średniej dlatego, że psychologja jest podstawą nauk humanistycznych, lecz i dlatego, że może ona dobroczynnie wpłynąć na bardziej trwałe zainteresowanie się ucznia temi naukami.

Dotychczas była jedynie mowa o konieczności nauczania psychologji z punktu widzenia wykształcenia materjalnego. Nie mniejsze znaczenie posiada wykład psychologji z punktu widzenia wykształcenia formalnego. Gdy chodzi o psychologję, nauczyciel i uczeń znajdują się w tym szczęśliwym położeniu, że nie mają potrzeby urządzania wycieczek i ekskursji, by

od czasu do czasu zetknąć się oko w oko z przedmiotami, które znają jedynie z opisów, umieszczonych w podręcznikach, lub w najlepszym razie, o ile przedmiot na to pozwala, z kilku nielicznych okazów, znajdujących się w zbiorach szkolnych. Po przedmiot, badaniem którego zajmuje się psychologja, nie trzeba udawać się daleko, ponieważ każdy nosi go zawsze z sobą: najgłówniejszy materjał wszelkich laboratorjów psychologicznych posiadamy w swojej własnej duszy. Pod względem pedagogicznym jest to fakt wprost nieoceniony. Daje on nauczycielowi możność odwoływania się za każdym razem wprost do bezpośredniego doświadczenia wewnętrznego ucznia. Uczeń słyszy nie o rzeczach, których może nigdy nie zobaczy i nie będzie mógł sprawdzić słuszności tego, czego go uczono, lecz w większości wypadków może prawdziwość poglądów, wygłoszonych przez nauczyciela stwierdzić na sobie samym. Owszem, obecność przedmiotu nauczania w nim samym będzie silnym impulsem do prawdziwego zainteresowania się wykładem i skłoni go do samodzielnych spostrzeżeń i obserwacji. Wykład psychologji odkryje przed nim światy, których istnienia nie podejrzewał, a jednocześnie zbudzi w nim dokładniejsze poznanie samego siebie. Ileż spostrzeżeń, ileż częstych, choć może drobnych odkryć, dotyczących jego własnego życia duchowego, będzie miał sposobność dokonać? Wszystko to obudzi w nim poszanowanie dla faktów, choćby najdrobniejszych, wyostrzy krytycyzm, rozwinie zmysł spostrzegawczy, uodporni przeciw tak często niestety spotykanej nawet w sferach wykształconych łatwowierności i fantastyczności w kwestjach psychologicznych, wzmoże poczucie prawdy i rzeczywistości, a nadewszystko będzie źródłem tej trwałej a głębokiej rozkoszy, jaką daje samodzielne zdobywanie i odkrywanie najdrobniejszych bodaj

faktów. Gdy dowie się o jakimkolwiek fakcie psychologicznym, poczuje niewątpliwie pociąg do zbadania, jak się też fakt ten przejawia w jego własnej duszy. Wszystkie te sprawdzania, obserwacje, systematyzowania spostrzeżeń, ekskursje wgłąb własnej duszy rzucą też światło na jego własne „ja", i dzięki temu wysiłki te będą jednocześnie pierwszym krokiem do poznania siebie samego. Pozna wtedy może lepiej swoje skłonności i uzdolnienia, natknie się może na naturalne granice, których jego organizacja psychiczna przekroczyć nie jest zdolna, oszczędzi sobie może nieco gorzkich zawodów, ponieważ usunie zawczasu ich przyczynę—nieznajomość samego siebie. A jednocześnie rozwinie i wydoskonali w sobie tak cenny, a rzadki skarb, jakim jest umiejętność patrzenia w dusze innych ludzi. Poznanie granic swych własnych zdolności uczyni go mniej nieprzejednanym wobec granic zdolności cudzych, i gdy, poznawszy siebie, chętnie uzna, że często jego własne ułomności nie wynikają wcale z jego winy, lecz tkwią głęboko w jego własnej naturze, zastosuje może to samo poznanie względem naturalnych granic duchowych swych bliźnich. I dojdzie w końcu do przeświadczenia, że zarówno jak koniecznym warunkiem panowania nad przyrodą jest poznanie jej, tak też koniecznym warunkiem panowania nad sobą jest poznanie siebie samego. Zaznajomienie się z wynikami ścisłych badań doświadczalnych da mu możność świadomego doskonalenia tych z pośród swoich zdolności, które skutkiem braku ćwiczenia nie rozwinęły się tak, jak mogłyby się rozwinąć, oraz przekona go niezbicie, że wpływy, jakie wywierają ćwiczenie, wola i świadome dążenie do większej sprawności, nie są czczą chimerą.

W sprawach psychologicznych panuje naogół — nawet w sferach wykształconych — duża ignorancja.

Wystarczy wsłuchać się uważnie w zwroty i nazwy, jakiemi posługuje się w mowie potocznej większość ludzi, gdy przypadkowo przedmiotem rozmowy stają się przeżycia duchowe oraz próba wniknięcia w nie i chęć zdania sobie z nich sprawy, aby przekonać się, jaki zamęt prawdziwy panuje na tym polu. Nie będzie chyba przesadą, jeżeli powiem, że nawet śród ludzi inteligientnych wiedza psychologiczna sprowadza się do wiadomości o posiadaniu sakramentalnych „pięciu zmysłów“. Wiedzą coprawda niektórzy oprócz tego o „niedawno odkrytym“ mitycznym „szóstym“ zmyśle, ale zakres jego działania niejednemu przedstawia się tajemniczo. Opowiadano mi niedawno o pewnym nauczycielu gimnazjalnym, wykładającym między innemi psychologję w jednej z dzielnic polskich za kordonem, że był bardzo zdumiony, gdy starano się weń „wmówić“, iż posiadamy aż dziesięć zmysłów. Chciałbym przypuszczać, że podobna wiadomość nie wprawi w zdumienie żadnego nauczyciela, wykładającego psychologję u nas. Jakich znaczeń nie posiadają w rozmowach i dyskusjach wyrazy takie, jak uczucie, nastrój, wrażenie, poczucie, wyobrażenie i t. d.? Czyż nie dowodzi to, że stany, przez te wyrazy oznaczane, nie są wzajemnie od siebie odróżniane, skoro rozmaite jakościowo przeżycia otrzymują jednakowe nazwy i naodwrót? Czyż omylimy się, jeżeli powiemy, że dla większości ludzi, niewyszkolonych psychologicznie, obcą jest myśl, że i w życiu duchowym mamy do czynienia z ograniczoną ilością jakościowo różnych pierwiastków psychicznych, które, łącząc się pomiędzy sobą, tworzą coraz to nowe sploty przeżyć? To niezliczone bogactwo i niemal nieograniczona różnorodność złożonych przeżyć duchowych niezmiernie utrudnia zorjentowanie się w ich wzajemnych zależnościach, związkach i pokrewieństwach i sprawia, że większo-

ści ludzi całość świata duchowego wydaje się jakimś tajemniczym chaosem, urągającym wszelkiej analizie i wszelkim próbom opanowania go przy pomocy jasnych i jednoznacznych pojęć. I dopiero zwolna postępująca naprzód analiza psychologiczna, do której wdrożenie i wyszkolenie ucznia winno być pierwszym zadaniem wykładającego psychologję, zdoła uczniom rozświetlić tę dziwną, subtelną i nieuchwytną przędzę, złożoną z naszych wrażeń, uczuć, myśli i porywów. Jest wprost rzeczą niemożliwą, aby to nawyknienie do obserwacji psychologicznej, wymagającej dyskretnej, a zręcznej pomocy ze strony nauczyciela, nie wpłynęło pod względem formalnym dodatnio na umysłowość uczniów i nie zaszczepiło przynajmniej w pewnej ich części trwałego zainteresowania i zamiłowania do dociekań psychologicznych, co mówiąc nawiasem posiada znaczenie nietylko teoretyczne lecz i praktyczne.

A wniosek z tego wszystkiego? Zbyt jasny, by go było trzeba wysnuwać explicite.

III.

O wartości naukowej rozmaitych psychologji.

O ile wdzięcznym dla psychologa tematem jest dowiedzenie niezbędności wykładu psychologji w szkole średniej, o tyle trudnym jest dokładne wytknięcie tych dróg, po których winien kroczyć wykładający. Psychologja jeszcze do niedawna nie należała u nas do liczby przedmiotów, wykładanych w szkole średniej i dopiero w ostatnich paru latach zaczyna zdobywać prawo obywatelstwa w programach szkolnych. Warunki, w jakich znajdowało się szkolnictwo nasze po roku

1905-tym, nie można nazwać normalnemi. Czas ten był najmniej odpowiedni do zbierania systematycznych doświadczeń pedagogicznych. Wiadomo było jedynie, jaką szkoła być nie powinna oraz czego i jak wykładać nie należy. W normy pozytywne nie byliśmy zbyt bogaci, a wskazania, rozwinięte naprędce przez ludzi niezawsze powołanych, były zbyt nieokreślone i ogólnikowe, zbyt przepojone nastrojami i uczuciami, a zamało konkretnemi doświadczeniami, by mogły być naprawdę zastosowane z pożytkiem. To też nie dziw, że doświadczenie tych kilku lat ostatnich zupełnie nie może wchodzić w rachubę, zwłaszcza gdy mowa o psychologji. Na tym polu doświadczenie nasze równa się zeru. Nie wyszliśmy jeszcze poza okres błądzenia po omacku i wszystko jest tu jeszcze do zrobienia. Szczegółowy program, którego winien trzymać się nauczyciel, musi być poprzedzony szeregiem lat zmudnego zbierania doświadczeń. Program ułożony z góry, a nie mający pod sobą mocnego gruntu, będzie posiadał wartość mniej lub więcej tymczasową. Nie możemy z bezwzględną pewnością wyznaczyć z góry ani zakresu, w jakim psychologja winna być wykładana, ani też formy, w jakiej należałoby ją uczniom podawać. Tylko praktyka może dać pewne wskazówki, które wyjaśnią, czy wszystkie fakty są dla młodocianego umysłu jednakowo dostępne. Zresztą liczba tygodniowa godzin, poświęconych wykładowi psychologji, nie jest jeszcze wszędzie ostatecznie unormowana. W niektórych szkołach wykładają ją raz, w innych dwa razy na tydzień, zależnie od uznania dyrektora, czy przełożonej. Musimy więc zadowolić się jedynie naszkicowaniem linji wytycznych, które według naszego rozumienia rzeczy winny służyć nauczycielowi do orjentowania się w chaosie sprzecznych często kierunków i prądów, nurtujących psychologję

współczesną. Nakreślenie tych linji wytycznych wydaje nam się tym bardziej rzeczą nieodzowną, iż wszystkie kierunki mają po dziś dzień swoich przedstawicieli.

Jakkolwiek psychologja w dzisiejszym pojmowaniu, jako psychologja naukowa, jest nauką bardzo młodą, spostrzeżenia psychologiczne ludzie czynili od nie pamiętnych czasów. Im mniej spostrzeżenia te były usystematyzowane i im bardziej przygodnie były czynione, tym więcej oczywiście miejsca zajmowały domysły i „teorje“, mające na celu uzupełnienie obszernych luk, których same spostrzeżenia i fakty wypełnić nie mogły. Posługiwanie się w nauce domysłami mniej lub więcej fantastycznemi należy wszak do zjawisk pospolitych, ilekroć odnośne fakty nie są nam znane. Domysły takie nazywają się hucznie hypotezami i teorjami, jakkolwiek one funkcji ani hypotez, ani teorji wcale nie spełniają, t. j. nie są tą nicią, która łączy fakty najróżnorodniejsze i czyni je zrozumiałemi. W rzeczywistości domysły takie spełniają rolę o wiele skromniejszą: zastępują fakty nieznane. Oczywiście, z chwilą, gdy fakty zostały poznane, odnośne „teorje“ są już całkowicie zbyteczne. Teorje tego kalibru są jedynie hamulcami prawdziwej wiedzy, ponieważ wywołują wrażenie, iż luki w nauce zgoła nie istnieją. Usypiają one wskutek tego czujność badacza, powoli odzwyczajającego się dostrzegać zagadnienia, którychby prawdopodobnie nie przeoczył, gdyby odnośne miejsca w systemie wiedzy nie były poprzednio zatkane takiemi teorjami wątpliwej wartości. Im mniej faktów znamy, tym bardziej jesteśmy skłonni zastępować je domysłami, dzięki którym wygląd danej dziedziny wydaje nam się bardziej wykończonym i zaokrąglonym, niż jest w rzeczywistości. Tą drogą powstały też liczne teorje psychologiczne.

Lecz chęć zaokrąglenia, której przyczyny tkwią prawdopodobnie zarówno w estetycznym dążeniu do budowania organicznej całości z fragmentów, jak i w umysłowym lenistwie, pragnącym kosztem jaknajmniejszego wysiłku posiąść całokształt wiedzy, nie są jedynym źródłem tych licznych hypotez, w które obfitują gałęzie wiedzy, nieposiadające cech ścisłości. Drugim źródłem tych teorji są poglądy metafizyczne. Poszczególni filozofowie, tworzący wielkie gmachy metafizyczne, które miały ująć w jeden system najróżnorodniejsze strony bytu, musieli też z natury rzeczy skierować uwagę ku zjawiskom duchowym. A ponieważ dążyli do tego, aby poszczególne części tego gmachu metafizycznego nie znajdowały się z sobą w sprzeczności, lecz aby tworzyły całość harmonijną, musieli bardziej dbać o to, aby ich poglądy psychologiczne były raczej dopasowane do innych ich poglądów metafizycznych, niż aby były prawdziwym wyrazem stosunków, zachodzących w życiu duszy ludzkiej. Z ogólnych i z góry powziętych twierdzeń starano się wydedukować twierdzenia szczegółowe, które naturalnie tym mniej odpowiadały rzeczywistości, im bardziej pospiesznie były stawiane postulaty ogólne. Zresztą metoda ta tak często była demaskowana w dyskusjach naukowych, że zbyteczna rozwodzić się szczegółowo nad jej wartością.

I wreszcie trzecie źródło „teorji“ tkwi w dziedzinie, która z nauką absolutnie nic wspólnego niema. Dziedziną tą są wierzenia religijne. Na tym tle powstały „prawdy“ o substancjalności duszy, jej niepodzielności, nieśmiertelności i t. d.; innemi słowy dogmaty, które ani co do treści, ani co do drogi, która do nich doprowadziła, ani też co do celów, dla jakich powstały, nie mogą rościć pretensji do naukowości. Co do treści — ponieważ przekraczają doświadczenia,

co do drogi—ponieważ nie były zdobyte środkami metodycznemi, co do celów — ponieważ nie powstały po to, aby zjawiska duchowe objaśniać.

Połączmy ze sobą te trzy powyżej przez nas scharakteryzowane źródła, a otrzymamy te ukryte motywy, które są podstawą kierunku spekulacyjno-metafizycznego w psychologji.

Jest rzeczą jasną, że tego kierunku psychologji, dziś już zresztą przebrzmiałego, zalecać szkole średniej nie należy. Nie byłby on w stanie zapewnić uczniowi wiadomości pozytywnych, ponieważ, jak widzieliśmy, skrupulatne badanie faktów nie należy do jego zakresu, splot zaś najrozmaitszych w powietrzu wiszących hypotez nie przyczyni się do poznania i objaśnienia zjawisk duchowych.

Z drugiej strony na wykształcenie formalne ucznia ten kierunek psychologji wywarłby wpływ fatalny, ponieważ zamiast przyzwyczaić go do pozytywnego badania, do trzymania się gruntu rzeczywistości, do ostrożnego wyciągania wniosków na podstawie faktów, stępiłby wszelki krytycyzm, nauczyłby przenosić bałamutne ogólniki ponad fakty, znajomość których da się osiągnąć tylko na podstawie obserwacji; innemi słowy zabiłby wszelki zmysł naukowy. Z punktu widzenia praktycznego kierunek ten, jako podstawa nauczania w szkole dałby zero. Ze względu więc na cele, jakie sobie stawia szkoła średnia, nauczanie psychologji spekulacyjno-metafizycznej mogłoby przynieść jedynie niepowetowaną szkodę.

Pozostaje więc wybór pomiędzy pozostałemi dwoma kierunkami psychologji, które dla naszych celów mogą wchodzić w rachubę. Są to: z jednej strony kierunek psychologji, opartej jedynie na samoobserwacji, z drugiej—psychologja eksperymentalna.

Aby zadecydować, który kierunek należy uczynić podstawą nauczania szkolnego, musimy rozpatrzeć metody obu kierunków.

Przedewszystkim podnieść należy, że z punktu widzenia celów, do jakich dążą, oba te kierunki różnią się od kierunku spekulacyjno-metafizycznego tym, że dążenia ich nie mijają się z zadaniami, jakie sobie stawia każda gałęź prawdziwej wiedzy: opisu i wytłumaczenia pewnego określonego wycinka rzeczywistości bez zezowania w stronę dogmatów, nic z nauką wspólnego nie mających. Schodząc się w ostatecznych celach, różnią się jednak kierunki te metodami badania, a co zatym idzie stopniem ścisłości rezultatów.

Do czasu powstania psychologji eksperymentalnej, a więc w niedawnej jeszcze względnie przeszłości, jedyną metodą badania była samoobserwacja. Jakkolwiek metoda wyłącznej samoobserwacji nie odpowiada z dzisiejszego punktu widzenia wszystkim tym warunkom, jakich spełnienia wymagamy od metod naukowych w ścislym tego słowa znaczeniu; przyznać jednak należy, że dzięki niej psychologja poznała cały szereg faktów oraz zdobyła możność zorjentowania się w wielu zawiłych mechanizmach życia psychicznego. Ale dla badań ścisłych metoda ta okazała się niedostateczną. To też szczególniej w końcu ośmnastego i w pierwszej połowie dziewiętnastego stulecia dały się słyszeć głosy, odmawiające psychologji miana nauki, ponieważ możliwość samoobserwacji podawana była w wątpliwość. Do sceptyków w tej kwestji należeli Kant, Comte, F. A. Lange. W czasach ostatnich Fryderyk Nietsche w jednym ze swych głębokich aforyzmów w „Jenseits von Gut und Böse“ uwydatnia w następujący sposób niebezpieczeństwo, jakie grozi samoobserwacji ze strony moralnej: „Das habe ich gethan“, sagt mein Gedächtnis. „Dass kann ich nicht gethan

haben"—sagt mein Stolz und bleibt unerbittlich. Endlich—gibt das Gedächtnis nach. [1])

Psychologja eksperymentalna, sformułowawszy pod adresem psychologji introspekcyjnej cały szereg zarzutów, wydoskonaliła z biegiem czasu swoje własne metody. Odrzuciwszy z metod psychologji introspekcyjnej to wszystko, co stało na zawadzie w otrzymywaniu rezultatów ścisłych, udoskonaliła jednocześnie metody samoobserwacji i połączyła je w jedną całość z metodami, zapożyczonemi od nauk przyrodniczych.

Udoskonalenie metody introspekcyjnej polegało na wprowadzeniu szeregu inowacji. Stara metoda introspekcyjna polegała na tym, że badaczowi, chcącemu wyświetlić jakiekolwiek zagadnienie psychologiczne, za jedyny materjał służyły te przygodne stany świadomości, których on doznał w różnych okolicznościach swojego życia. Na zasadzie tego wyciągał on następnie daleko idące wnioski. Nie ulega żadnej wątpliwości, że metoda ta nie stoi na wysokości wymagań ścisłej wiedzy.

Przedewszystkim bezstronność badacza wystawiona jest tu na wielką próbę, ponieważ jest on jednocześnie badaczem i przedmiotem badania. Zagadnienie, które pragnie rozwiązać, jest mu oczywiście z góry znane. Wskutek tego, nastręczają mu się równocześnie zwykle pewne domysły, pewne objaśnienia i gotowe teorje, które pragnie sprawdzić. Jest rzeczą bardziej niż prawdopodobną, że owe stany psychiczne, których on doznaje, będzie interpretował w sensie teorji, która mu się a priori słuszną wydaje, że nie bę-

---

[1]) Friedrich Nietsche'swerke. Taschenausgabe. Tom VIII. str. 94. Aforyzm 68-my.

dzie wobec nich zajmował stanowiska całkiem bezstronnego, ponieważ z góry posiada predylekcje dla tej czy innej teorji.

Ta tożsamość badacza i przedmiotu badania nie jest zgoła jedyną wadą, sprawiającą, iż wartość starej metody samoobserwacji jest iluzoryczną. Drugą poważną wadą jest przygodność spostrzeżeń. Jest wszak rzeczą oczywistą, że te same wrażenia, uczucia i procesy nie powtarzają się często bez żadnych zmian. Zachodzi raczej zawsze coś wprost przeciwnego. Nasze stany psychiczne są zawsze uwarunkowane całym szeregiem czynników, często bardzo zawiłych.

Jeżeli warunki zewnętrzne i wewnętrzne, warunkujące wystąpienie pewnego stanu duchowego (jak np. ogólny stan zdrowia, zmęczenia, uwagi, konstelacji wyobrażeń, uczuć i t. d.) za każdym razem są inne, to jest rzeczą oczywistą, że i „ten sam" stan duchowy za każdym razem będzie posiadał inny wygląd. Ponieważ zaś te właśnie stany, o zbadanie których badaczowi chodzi, występują w świadomości naszej często w bardzo od siebie oddalonych odstępach czasu, badacz, pragnący je studjować, zmuszony jest analizować je z pamięci. Kto miał sposobność przekonać się osobiście w pracowni psychologicznej, jaki wpływ wywiera kilkosekundowa pauza na dokładność opisu stanu psychicznego, ten wie, co myśleć o wartości analizy, dokonanej na stanie psychicznym, doznanym już bardzo dawno. To też najczęściej analizy takie nie są niczym innym, jak konstrukcjami autora, nie odpowiadającemi zupełnie istotnemu przebiegowi oraz charakterowi danego zjawiska.

Następnie, i to jest zarzut trzeci, przygodne zbieranie spostrzeżeń nie może być żadną miarą podniesione do miana metody naukowej. Przedewszystkim dlatego, że w warunkach normalnych życia codzien-

nego nie mamy do czynienia ze stanami psychicznemi możliwie izolowanemi od innych stanów psychicznych, lecz z pewnym kompleksem, w którym stan, na zbadaniu którego nam w danej chwili zależy, jest tylko jedną ze składowych części. Wskutek tego badanie jest w wysokim stopniu utrudnione, tym bardziej, że z góry nie wiemy, o ile inne części składowe wpłynęły modyfikująco na tę część ogólnego kompleksu, którą mamy zamiar zanalizować. O ile zaś zważymy, że za każdym razem dany stan może wystąpić jako część rozmaitych kompleksów, zwiększy się trudność oddzielenia cech i własności danej części od cech pozostałej reszty, z której się ten kompleks składał.

Wreszcie—zarzut ostatni. Ilość spostrzeżeń przygodnych, zbieranych w sposób powyższy, jest bezwarunkowo zazwyczaj zbyt mała, by mogła służyć za podstawę ścisłych i dokładnych wniosków psychologicznych.

Z tych czterech punktów widzenia metoda samoobserwacji wymagała udoskonalenia. Psychologja eksperymentalna udoskonalenia te wprowadziła. Przedewszystkim nastąpił podział pracy, zapobiegający temu, aby badacz i osobnik badany były tą samą osobą. Dzięki temu usunięte zostały obawy, że z góry powzięte, czy też przez tradycję przejęte poglądy i teorje wpłyną na bezwiedne fałszowanie faktów i niedostrzeganie w nich tego, co z teorjami temi jest niezgodne. Badacz stawia sobie pewne zagadnienie, ale chcąc je rozwiązać, nie czerpie materjału jedynie ze swoich własnych przeżyć, lecz stwarza warunki, sprzyjające powstaniu odpowiedniego stanu u osoby postronnej, która doznawszy go, zdaje z niego relację badaczowi. Jest rzeczą wskazaną, by samo zagadnienie nie było znane osobie badanej, jakkolwiek może ona posiadać gruntowne wykształcenie psychologiczne. Dzięki temu, że osoba ba-

dana nie będzie wiedziała, o rozwiązanie jakiego zagadnienia chodzi, zostanie uniemożliwiony wpływ jej własnych teorji, o ile je posiada, na bezstronny opis stanu psychicznego, podlegającego analizie. Ostrożność powyższa sprawia, że badacz staje oko w oko z faktami, widzianemi bez zabarwienia subjektywnego i dopiero na ich podstawie buduje swoje hypotezy.

Po drugie, ważną zaletą jest uniezależnienie się od przypadku, od którego w warunkach zwykłych zależy powstanie stanu psychicznego, mającego służyć za materjał naukowy. Dzięki temu, że możemy wystawiać osobę badaną na działanie bodźców, mamy w ręku sposób, umożliwiający nam wywoływanie odpowiednich stanów psychicznych, jeżeli oprócz tego jeszcze posiadamy pewność, że stany, przez owe bodźce wywołane, są właśnie temi stanami, które mamy zamiar zbadać i że znajdują się one w pewnym jednoznacznym stosunku z bodźcami. A wywoławszy odnośny stan psychiczny, możemy go natychmiastowo po jego powstaniu zanalizować, przez co znosimy fałszujące wpływy pamięci, czyli innemi słowy, posługujemy się przy badaniu świadectwem t. zw. „pamięci bezpośredniej."

Mogąc wywołać zjawisko psychiczne dowolnie dzięki stosowaniu odpowiednich podniet, dążymy jednocześnie do tego, by zjawisko to wystąpiło możliwie w jaknajwiększej czystości, t. zn. by było możliwie jaknajmniej zmodyfikowane przez inne stany, które mogą powstać równocześnie i wpłynąć ujemnie na jego rozpoznanie. Środek ten pozwala nam korzystać z materjału, wolnego od zarzutów, jakie ciążyły na materjale, zdobytym metodą dawnej introspekcji.

Wreszcie dzięki temu, że mamy w swoich rękach odpowiednie podniety, mamy możność wywoływania zjawisk, o które nam chodzi, w takiej ilości,

jaka jest niezbędna do otrzymania dokładnej analizy i do solidnego ugruntowania wniosków.

Takie są zalety nowej metody samoobserwacji, stosowanej w psychologji eksperymentalnej. Możliwość *dowolnego* wywoływania zjawisk jest zasadniczą podstawą wszelkiego eksperymentowania.

Ale oprócz tego posiada psychologja eksperymentalna szereg środków, stosowanych przez te nauki przyrodnicze, które dążą do przedstawienia swoich rezultatów w danych liczbowych. W tym celu psychologja eksperymentalna posługuje się całym szeregiem przyrządów, służących do wytwarzania podniet, które ze swej strony wywołują odpowiednie stany psychiczne. Podniety te możemy za każdym razem mierzyć, wyrażać je w wielkościach ekstensywnych i intensywnych i otrzymać w ten sposób tabele oraz krzywe, pokazujące związek, w jakim znajdują się zmiany subjektywne ze zmianami objektywnemi podniet, podlegających ścisłym pomiarom. Oprócz mierzenia podniet psychologja eksperymentalna posługuje się przyrządami, pozwalającemi z wielką ścisłością (do $^1/_{1000}$ sek.) mierzyć czas trwania procesów psychicznych oraz aparatami, umożliwiającemi graficzne przedstawienie ruchów, towarzyszących rozmaitym czynnościom duchowym. W tych ostatnich wypadkach możemy otrzymać szereg krzywych, uzmysławiających charakter i przebieg najsubtelniejszych i niedostrzegalnych ruchów mimowolnych narządów wewnętrznych.

Już z tej bardzo krótkiej charakterystyki metod psychologji eksperymentalnej widać, że środki, któremi rozporządza, są nader różnorodne. Stosowanie tych środków nie mogło oczywiście nie odbić się na rezultatach. O ile wyniki psychologji dawnej, opartej na samoobserwacji, pojętej i stosowanej błędnie, nie mo-

gły rościć pretensji do tego, aby je uważano za dostatecznie ugruntowane i ścisłe, o tyle wyniki psychologji eksperymentalnej nie ustępują w niektórych wypadkach pod względem ścisłości wynikom nauk przyrodniczych. Tyczy się to szczególnie badań eksperymentalnych nad zmysłami, psychofizyką, pamięcią i t. d. Widzimy więc, że psychologja eksperymentalna nie tylko nie wyłącza prawidłowo pojętej, metodycznej samoobserwacji, lecz że ta ostatnia jest jej najgłówniejszą podstawą. Cała metodyka psychologiczna z jej subtelnemi i nieraz bardzo skomplikowanemi aparatami—to nic innego, jak dążenie do tego, aby wyniki samoobserwacji stały się jaknajbardziej dokładne.

Dla nas najważniejszym jest tu rozstrzygnięcie pytania, czy w wykładach psychologji w szkole średniej należy posiłkować się jedynie wynikami oraz metodami dawnej psychologji introspekcyjnej, czy też jedynie psychologji eksperymentalnej, czy też wreszcie kombinacją, wytworzoną z obu kierunków. Pytanie to musi być postawione ze względu na to, że w szkołach oraz seminarjach nauczycielskich w tych krajach, w których psychologja wchodzi w zakres programów szkolnych, wykładana jest przeważnie dawna psychologja introspekcyjna o silnym zabarwieniu metafizycznym w duchu Herbarta. Współczesna psychologja eksperymentalna przedostaje się do szkół tych, ale bardzo powoli, gdy tymczasem panuje wszechwładnie niemal w uniwersytetach, które dotychczas są jej główną placówką. Panowanie w szkołach średnich psychologji metafizyczno-introspekcyjnej jest skutkiem tradycji, które w kwestjach szkolnych długo niestety muszą być zwalczane, nim ustąpią prądom świeższym. My dzięki nieszczęśliwemu zbiegowi okoliczności, o których tu mówić jest zbytecznym, jesteśmy w tym po-

łożeniu, że pod tym względem tradycji zupełnie nie posiadamy, ponieważ dotychczas psychologja w naszych szkołach nie była wykładana. I dlatego z tym większą łatwością możemy dokonać wyboru tego kierunku, który najbardziej odpowiąda wymaganiom wiedzy współczesnej. Jeśli na pytanie, któreśmy sobie postawili, mamy odpowiedzieć z tego punktu widzenia, to nie może ulegać najmniejszej wątpliwości, że musi ona wypaść na korzyść psychologji eksperymentalnej, ponieważ ta ostatnia łączy w sobie dążące do ścisłości metody nauk przyrodniczych z samoobserwacją, wolną jednakże od braków, jakieśmy byli zmuszeni wytknąć metodzie dawnej psychologji introspekcyjnej. Jeżeli więc to samo zagadnienie było raz badane metodą starą, a powtórnie—metodami psychologji eksperymentalnej, i rezultaty otrzymane różnią się pomiędzy sobą, nie ulega wątpliwości, że pierwszeństwo należy zawsze oddać rezultatom, zdobytym na drodze eksperymentalnej. Ponieważ zaś pierwszym obowiązkiem szkoły winno być zaznajamianie jej wychowańców z rzeczywistym i współczesnym stanem wiedzy, a nie—przeszłym, przeto wniosek nasuwa się sam przez się, że główną podstawą wykładu psychologji w szkole średniej winna być psychologja eksperymentalna.

Główną—powiedzieliśmy, lecz nie jedyną. Po uwagach poprzednich ograniczenie to wydać się może sprzecznością. Sprzeczność jednak zniknie, gdy zważymy, że psychologja eksperymentalna nie zdołała jeszcze objąć wszystkich działów zjawisk psychicznych. Składa się na to bardzo dużo przyczyn, z których najważniejszemi są młodość tej dziedziny wiedzy, wielkie trudności, uwarunkowane skomplikowaną i zawiłą budową układów psychicznych i brakiem metod, nie pozwalającym często na poszukiwanie eksperymentalne

nad stanami bardziej złożonemi, niebywała lotność i niestałość t. zw. „wyższych“ procesów umysłowych i emocjonalnych i t. d. Wskutek tego skomplikowane zjawiska duchowe nie są jeszcze zbadane eksperymentalnie w tym samym zakresie, co mniej złożone funkcje niższe. W każdym razie z dorobku psychologji introspekcyjnej należy zatrzymać niewiele, ponieważ w ostatnich kilku latach nastąpił w psychologji eksperymentalnej energiczny zwrot ku badaniu stanów złożonych i wyższych i z tej dziedziny posiadamy już sporo cennych prac, dzięki którym procesy tak złożone, jak abstrakcja, myślenie, zjawiska woli, funkcje estetyczne i in. zostały już tak dalece zbadane, że nauczyciel posiadający fachową wiedzę i pedagogiczny takt, może z badań tych zrobić użytek w szkole średniej. [1])

Pominąwszy więc zastrzeżenie, któreśmy uczynili przed chwilą, możemy uważać, żeśmy uzasadnili dostatecznie twierdzenie, iż podstawą nauczania w szkole średniej winna być psychologja eksperymentalna.

Ale samo wskazanie ogólnego kierunku, w jakim ma być poprowadzone nauczanie, nie jest jeszcze zgoła wystarczające, aby tylko na jego podstawie dały się zakreślić zupełnie jednoznacznie ramy, poza które wykład nie powinien wychodzić. Musimy dotychczasowe wyniki naszego rozumowania sformułować pod wielu względami bardziej dokładnie, oraz wyznaczyć z większą precyzją zakres kursu szkoły średniej, usuwając z nauczania szkolnego te działy oraz kierunki, które według nas nie nadają się dla szkoły średniej. Po odrzuceniu tego wszystkiego, co celom szkoły nie

---

[1]) Por. np. prace o myśleniu Watt'a, Bühlera, Marbego, Ach'a, Meszera O Woli Ach'a i in.

odpowiada, pozostanie jako rezultat szereg linji wytycznych, które pozwolą nam zupełnie ściśle wyznaczyć kierunek, odpowiadający tym zadaniom szkoły, o jakich mówiliśmy we wstępie.

Nazwa „psychologja eksperymentalna“, jak nazwa każdej gałęzi wiedzy, obejmuje pewien szereg metod, faktów, hypotez, teorji, domysłów i kierunków, z których nie wszystkie posiadają jednakową wartość. Im młodszą jest gałęź wiedzy, tym rojniej w niej od rozmaitych kierunków i teorji. Jest to prawidło ogólne i pod tym względem psychologja nie stanowi wyjątku. W psychologji eksperymentalnej różnice kierunków dadzą się już zauważyć przy próbie wyznaczenia stosunku psychologji do innych nauk. Różnice te posiadają znaczenie nie tylko czysto akademickie, lecz od nich zależy też takie czy inne traktowanie odpowiednich faktów i stosowanie tych czy innych metod. W rozdziale następnym omówimy główniejsze kierunki, jakie dadzą się zauważyć w obrębie psychologji eksperymentalnej.

(Dok. nast.). *Dr. J. Segał.*

Optymizm postępowy

w ocenie stosunków szkolnych.

W majowym zeszycie *Nowych Torów* p. I. Moszczeńska zamieściła artykuł, zatytułowany: „Nasza młodzież.“ Artykuł przesiąknięty jest pogodnym, tryumfującym nawet i bojującym przeświadczeniem, iż obecny stan szkoły polskiej jest wcale piękny, o tyle przynajmniej, iż dziatwa i młodzież czuje się w szkole tej, jak w raju, i nawet na braki przymyka oczy... Przymknijmyż je i my. Poglądy autorki są zgoła optymistyczne. A że głosy, mniej radośnie brzmiące, czy „wychodzą z t. zw. prawicy, czy z t. zw. lewicy“ są—„równie wsteczne... jedne jak drugie,“ optymizmu autorki nie wypada nazwać inaczej, jak postępowym. I oto usprawiedliwienie tytułu, danego niniejszym uwagom, poświęconym artykułowi p. I. Moszczeńskiej.

Pobudką dla autorki były uprzednio wygłoszone a mylne, jej zdaniem, poglądy na stosunki szkolne i na usposobienie dzisiejszej młodzieży. Stąd pochodzi wybitnie polemiczny charakter artykułu, stąd znamienny jego początek. „Znowu powraca w zmienionej formie odwieczne nieporozumienie między młodemi i staremi. Ludzie dnia wczorajszego i ludzie jutrzejszej doby stoją naprzeciw siebie zdziwieni, jedni nie pojmując, czego od nich chcą, drudzy — zdekoncertowani tym, że wobec nowego typu wychowańców, mu-

szą sięgać po zupełnie nowy arsenał napomnień i morałów.“ Autorka snać pragnie roztrzygnąć spór z punktu widzenia człowieka daty dzisiejszej, t. j. takiego, który ujął wewnętrzne znaczenie dokonywających się zjawisk, opanował życie, przynajmniej w świadomości, i rozrządzając wobec tego dowolnie, jak to wynika ze sformułowania — nowym arsenałem napomnień i morałów, nie czuje się zdekoncertowanym. Jak wiemy, ludzie dnia wczorajszego mieszczą się bądź na t. zw. prawicy, bądź na t. zw. lewicy. Prawicowcy biadają, że młodzież niedoucza się. Lewicowcy smucą się, że młodzież jest apatyczna. Autorka rozprawia się z jednemi jak i drugiemi. Główny jednak zrąb jej wywodów oparty jest na przeciwstawieniu myśli autorki poglądom, według użytej terminologji lewicowym, rozwiniętym w artykule *Wiedzy* (Nr 12). I najostrzejsze cięcia polemiczne dotykają autora pomienionego artykułu. Autorem zainteresowanym jest niżej podpisany. Ale jakkolwiek autorka poinformowała już czytelników Nowych Torów co do treści zwalczanych przez nią rozważań, wolę przecież zrzec się pośrednictwa i wystąpić osobiście.

Zdawało mi się, że dostrzegam w usposobieniu teraźniejszej młodzieży szkolnej zjawisko zdaniem moim smutne i niepokojące, którego przyczyny nie są dla mnie zupełnie jasne: zanik jakby energji życiowej, brak interesowania się sprawami ogólniejszemi, brak poczucia sił własnych i raźniejszego spojrzenia w przyszłość, przez siebie marzoną i w pragnieniu budowaną. Uogólnienie, oparte na dorywczych spostrzeżeniach, mogło być zbyt pośpieszne, ale znajdowało bądź co bądź niejakie potwierdzenie w uwagach i wnioskach wychowawców, wglądających w wewnętrzne życie młodzieży. Zaznaczając zlekka tylko ogół tego zjawiska, w dwu artykułach *Wiedzy* (Nr 51 z r. 1909

i Nr 12 z r. b.) zająłem się szczegółowiej tylko pewną jego stroną, tą mianowicie, w której załamuje się stosunek młodzieży do zbiorowości. Wyodrębniłem w dalszym ciągu fakt, wysoce dodatni, szczerego oddania się pewnej garstki młodzieży naukom przyrodniczym. Lecz i w tym fakcie dostrzec się daje objaw mniej pożądany: brak tu nieraz ukochania ludzkiego celu, co się objawia w sposób nadzwyczaj charakterystyczny, w lekceważeniu „humanizmu.“ (Tu dodam, że w tym kierunku nieraz oddziaływają i niektórzy pedagodzy i zwierzchność szkół). Mając na uwadze, że taki stan rzeczy dość powszechnie zapanował w szkole naszej, wyraziłem się w ten sposób, iż „źle szkoła polska przyszłości się zasługuje.“

P. I. Moszczeńska faktowi obniżenia się energji życiowej zaprzeczyła, dostrzegła przeciwnie fakt dodatni beztroskliwości młodzieńczej, ukochania szkoły i zsolidaryzowania się z nią ze strony młodzieży, i na tych faktach osnuła całkiem inną, niż „lewicowa,“ orjentację z dnia dzisiejszego...

Musimy tu zaznaczyć, iż w celu umotywowania owej orjentacji; autorka wciągnęła w koło swych rozważań takie czynniki, które albo całkiem w moich artykułach zostały pominięte, albo zaledwie zlekka były potrącone. Poruszyła autorka — jak to już widzieliśmy—sprawy „niedouczania się“ młodzieży, t. j. braku szkoły wyższej, która byłaby naturalnym rozwinięciem i uzupełnieniem obecnej szkoły średniej. Autorka i w tym fakcie znajduje niejeden powód do optymistycznych wniosków. Mówi w dalszym ciągu o stosunku wychowańców do szkoły i o dodatnich tejże szkoły znamionach, zastanawia się nad jej demokratyzacją, nad rozszerzeniem się oświaty elementarnej, więc nad objektywnemi warunkami dodatniej roli szkoły polskiej i t. d. W ten sposób kwestja uległa

niewątpliwie pogłębieniu. Ale wskutek użycia formy polemicznej wywody autorki nie są wyłącznie cząstkami jej systemu myślowego, gdyż z każdego argumentu i motywu wyrasta—we wrażeniu czytelnika ostrze polemiczne, godzące w autora artykułów w *Wiedzy*, a wszystkie mają prowadzić do ugruntowania tej prawdy, iż powraca „odwieczne nieporozumienie między młodemi i staremi,“ iż ludzie wczorajsi i jutrzejsi stoją wobec siebie zdziwieni, obcy sobie duchowo. Tymczasem poza istotną rozbieżnością stanowisk — mamy tu również do czynienia z rozminięciami się myślowemi, przeobrażającemi się niekiedy w zupełne odwrócenie i wypaczenie myśli. Stąd—jakkolwiek najzupełniej uznaję prawo autorki do rozszerzania i pogłębiania kwestji, pragnę skorzystać z naturalnego prawa samoobrony, nim przejdę do rewizji jej własnych twierdzeń.

Autorka wskazując, iż dzisiejsze pokolenie młodzieży nie jest zmuszone, podobnie dawniejszemu, do rozumowania „w przekładach, nie w oryginale,“ oczekuje w każdej dziedzinie życia ludzi, którzy będą umieli jasno myśleć i dobrze mówić. I z tryumfem rzuca pytanie: „To drobnostka może? — Nie, nie drobnostka, odpowiem, zdziwiony, że mam odpowiadać. Co prawda język wykładowy nie jest dla mnie jeszcze całokształtem „pedagogicznie normalnych warunków,“ po których tyle dobrego można się spodziewać, lecz jest dopiero punktem wyjścia, nie źródłem radości, która zniewala „czekać cierpliwie na to, że nowi ludzie coś innego niż my zrobią.

Lecz oto inny punkt, w którym napozór przeciwstawiają się wręcz odmienne myśli obu stron. *Wiedza* nie dostrzega w młodzieży współczesnej instynktu gromadzkiego, poczucia odpowiedzialności za przyszłość i t. p. Autorka zaś utrzymuje, iż „nie na-

leży gniewać się o to, gdy dziatwa (kto mówił o dziatwie?) lub młodzież żyje chwilą dzisiejszą; jest to jej święcie przynależne prawo;“ że jest dobrze, gdy młodzież wpierw się nauczy „wogóle myśleć,“ nim „zacznie myśleć o oddziaływaniu na drugich,“ że „każda porządnie i zgodnie dokonywająca się robota jest lepszą szkołą życia społecznego dla *dziatwy* (!) niż odezwy, protesty, rezolucje wiecowe“ i t. p. Wszystko to pięknie, ani słowa, ale... gdzie, kto i kiedy nawoływał do „odezw, protestów i rezolucji wiecowych,“ kto pragnął wpajać i przyzwyczajać „do karmienia się czczą frazeologją“ i t. d., i t. d., kto odciągał od uczenia „w ogóle myśleć.“ Przerażony zaglądam do własnego, obficie przez autorkę cytowanego artykułu i znajduję tam następujące słowa: „Młodzież znajduje się dopiero w stadjum... dojrzewania i kształtowania swego poglądu na świat i *to powinno być jej najpoważniejszą pracą.*

Jak już nadmieniłem, *biorąc obecny stan szkoły za punkt wyjścia,* przyszedłem do wniosku—zgoda, że pośpiesznego, iż z pewnego specjalnego (niemniej ważnego) względu — źle szkoła polska przyszłości się zasługuje.“ Poprzednio zaś, podkreślając obniżenie się temperatury życia wśród młodzieży w porównaniu ze stosunkami, panującemi w szkole dawnej, użyłem retorycznego zwrotu: „czyżby tedy należało życzyć powrotu przeszłości?“ Sądziłem, iż jednoczesne zaznaczenie wytwarzającego się *„błędnego koła,“* dostatecznie myśl moją ilustruje: jeśli stan miniony doprowadza do obecnego, zdaniem moim niezbyt pożądanego, to jest rzeczą najzupełniej oczywistą, iż kombinacja tego rodzaju, którą hypotetycznie mógłby ktokolwiek ułożyć, traci wszelką wartość. Dla młodocianych moich czytelników ustęp powyższy groźnym się nie wydał. Inaczej przedstawił się prokuratorskiemu oku *obrońcy* mło-

dzieży i szkoły. W formie: „czyżby nie należało życzyć...“ brzmi on jak stanowcze potwierdzenie „domniemanej konkluzji,“ iż tłem uwag autora artykułu jest „tęsknota za minioną dobą.“ Ba, nietylko „tęsknota,“ ale zdecydowane życzenie: „Niechaj wróci ból, byleby z nim powróciła gorączka...“ Muszę wyznać, iż p. M. wydobyła ową tęsknotę i życzenie z tak głębokich pokładów mojej duszy, że dotąd o tym wszystkim najlżejszej wiadomości nie posiadam. I nie śniło mi się to nigdy. Wolno jej było zresztą piętnować mianem wstecznictwa poglądy, w których dopatrzyła się „niezrozumienia doby obecnej,“ i nawet „domniemywać się“—„tęsknoty za dobą minioną,“ bo to należy do kategorji oceny. Ale czy wolno było zbyt konkretyzować ową tęsknotę, gdy chodziło o fakt konkretny, gdy forma polemiczna i cytaty każą czytelnikowi pomyśleć, że we wskazanym przez autorkę miejscu znajdą u kogoś wyraźnie sformułowane pragnienie, by szkoła dzisiejsza ustąpiła miejsca wczorajszej!!! „Niech wróci ból, byleby z nim powróciła gorączka!“

Po usunięciu nieporozumień, zupełnie zbytecznych, pozostanie jednak dość punktów rozbieżnych między optymistycznemi wnioskami autorki w dziedzinie współczesnych stosunków szkolnych a poglądami ludzi, krytyczniej usposobionych, poglądami, które w artykułach *Wiedzy*, specjalnemu zagadnieniu poświęconych, mogły znaleźć zaledwie częściowe ujawnienie. Należałoby tu zwrócić uwagę na trzy momenty sprawy: na ocenę obecnego stanu szkoły i usposobienia młodzieży, na postulaty, biegunowo różne ludzi „dnia wczorajszego“ a doby *dzisiejszej* i na punkt wyjścia, wielce odmienny dla tej i innej strony. I być może, iż ten ostatni moment najciekawszy. P. Moszcz. artykuł swój zamyka znamienną uwagą. „Dzieje się...

tyle rzeczy, które słusznie smutkiem napełniać mogą, że *nie wolno chyba już jadem goryczy zaprawiać i tych źródeł, z których pokrzepienie płynie...*" Aa! Więc tak... więc o to chodzi... Pozwolę sobie—za przykładem autorki—zabawić się w „domniemanie," iż jej optymizm jest urzędowy... Że cokolwiek mówi np. o „normalnych warunkach wychowawczych," jednak w ocenie tego czy owego zjawiska szkoły współczesnej sądy nasze nie zawsze brzmiałyby zbyt niezgodnie. Ale—nie wolno „jadem goryczy zaprawiać;" nie wolno dotykać... I oto z takiego „nie wolno" wynikło, iż próba wejrzenia w wewnętrzne życie młodzieży, przyjęta zresztą przez nią życzliwie, obrzucona została mianem wstecznej; natomiast kazano nam „czekać cierpliwie," aż nowi ludzie „co innego zrobią." Stąd też ta skwapliwa podejrzliwość, która zniewala dopatrywać się wszędzie „tęsknoty" do przeszłości. Optymizm—nie postępowy zgoła, lecz wprost oportunistyczny, tak zwykły ludziom wszelkiej doby „dzisiejszej"—wynika nie tyle z faktu normalnych stosunków, należycie ocenionych, ile z lęku, że krytyka, bez względu na to czy jest słuszną, czy też nie (może oczywiście bywać mylną), może być szkodliwą dla rośliny, w gruncie nieumocnionej, oraz z wiary, że omijanie, zamykanie oczu, niedotykanie, może ochronić coś, co jest na niebezpieczeństwo pewne narażone. Przecież chwali autorka młodzież, iż gdy widzi nawet braki szkoły „wyrozumiewa je, znosi cierpliwie... rezygnując z oporu nawet tam, gdzieby go mogła łatwo uzasadnić." I stąd zalecanie „czekania cierpliwie" t. j. nie czynienia...

Ludzie, zwani przez autorkę „pedagogami starej, bo wczorajszej daty," uznają za objaw dodatni wszelką próbę rozejrzenia się w stosunkach istniejących, choćby próba taka doprowadziła narazie do

wyników mylnych (co jest możliwe). Są oni przeświadczeni, że próby tego rodzaju nie powinny być uważane za czyn, wywołany chęcią obniżenia szans istnienia współczesnej szkoły polskiej, że krytyka nie tylko gruntu pod szkołą polską nie osłabia, lecz owszem niezbędna jest dla jego wzmocnienia. Warunki bytu istnienia szkoły naszej są niezbyt pomyślne; w walce konkurencyjnej o byt swój utrzymać się ona może nie przez „cierpliwe znoszenie braków“ środek to niepewny i zawodny, ale nadewszystko mocą swej doskonałości wewnętrznej, mocą świadomych wysiłków ku podniesieniu jej poziomu wychowawczego, A jakaż ku temu droga prowadzi, jeżeli nie przez krytykę? Czy nie krytyka jedynie może obudzić niezbędną, nieusypiającą nigdy czujność? P. Moszcz. woła: „nie wolno jadem goryczy zaprawiać“ i t. p., a jabym rzucił pytanie: czy wolno nam pozwolić sobie na wielki zbytek—na optymizm pogodny? Czy nie byłoby to pierwszym krokiem do szybkiego zsuwania się po pochyłości? A pochyłość istnieje pono...

P. Moszcz. występuje jako rzeczniczka „ludzi jutrzejszej doby,“ nieuświadomiających sobie jeszcze, jakie to jutro rodzi się w ich duszach. Szczęśliwym trafem mam jednak w ręku dokumenty, bezpośrednio od młodzieży pochodzące, niedawno ogłoszone drukiem. Ciekawą niewątpliwie jest rzeczą, co młodzież sama mówi o sobie i o szkole. Okaże się, że dogmat nietykalności zgoła nie znajduje wśród niej uznania. Jedni z nich, powołując się na słowa niżej podpisanego, stwierdzają „pro domo sua“: „zamało jest w nas... poczucia twardego obowiązku;“ „jakby jakaś zima powarzyła w duszach wielu wszystkie kiełki uczuć i dążeń farysowych.“ Inni nie wierząc w „pedagogicznie normalne warunki,“ wołają, iż „nie należy ani na chwilę zapominać, że szkoła nasza posiada wiele bra-

ków i wad, *które trzeba oświetlać*, na które trzeba zwracać uwagę myślącego ogółu;“ zdaniem ich „istotna wartość oraz wyższość szkoły polskiej polega na tym, że nie jest ona martwą, skamieniałą formą, do której życie, jak to było dawniej, niema żadnego dostępu, ale odwrotnie—że ta forma może ulegać różnym modyfikacjom na lepsze...“ Że droga do takich modyfikacji i do wzmocnienia warunków bytu prowadzi przez krytykę, i przez „trzeźwe i rzeczowe rozpatrzenie się w dzisiejszej sytuacji,“ jak się mówi w innym miejscu, dowód na to znajdujemy w postulacie, po młodzieńczemu sformułowanym ostro i bezwzględnie: „za pomocą... ustawicznego wskazywania na... niezbędne potrzeby, wytwarzać będziemy wśród młodzieży żywą i silną tradycję niezadowolenia z istniejących warunków, aby się później do gorszych wtłoczyć nie pozwoliła.“

Tyle o dogmacie nietykalności, o krzywdzie, którą się rzekomo czyni przez „zaprawianie jadem goryczy... źródeł, z których pokrzepienie płynie.“ Rzeczą jest jednak widoczną, że przytoczone przez nas głosy w znacznej mierze podważają optymistyczne wnioski, dotyczące faktycznego stanu rzeczy, usposobienia młodzieży i jej stosunku do szkoły. Trudno mówić bądź co bądź o bezwzględnej solidarności ze szkołą ze strony wychowańców i o beztroskliwości, która jakoby ma panować w duszach współczesnej młodzieży. Jakkolwiek w dalszym ciągu da się podkreślić, iż słyszane przez nas głosy pochodzą z tych odłamów „ludzi doby jutrzejszej,“ co do których uwagi, w artykułach *Wiedzy* rozwinięte, zastosowane być nie mogą, okoliczność taka martwić niżej podpisanego nie może; natomiast z uczuciem zadośćuczynienia myśli o tym, że przecież sytuacja dla niego nie przedstawia się tak tragicznie, jak to kazała mnie-

mać p. Moszczeńska: „ludzie dnia wczorajszego“ i „ludzie jutrzejszej doby“ mogą się jeszcze wcale dobrze porozumieć...

Wracając obecnie do dytyrambicznego nastroju, panującego w artykule „Nasza młodzież,“ rozważmy o ile nastrój taki znajduje usprawiedliwienie w rzeczywistości. Według autorki radykalną zmianę w usposobieniu młodocianej rzeszy przypisać należy „pedagogicznie normalnym warunkom“ szkoły naszej, zmiana zaś polega na „beztroskliwości“ współczesnego pokolenia wychowańców, które się czuje „spokojnym, swobodnym, zadowolonym,“ nie mając „zatrutego dzieciństwa.“ Dziś „znikła niechęć, podniecająca animusz wojowniczy“ i oto dla czego młodzież wydaje się nam apatyczną... Wobec wyłuszczonego tu postawienia kwestji, analiza nasza musiałaby dotknąć następujących punktów: O ile istotnie można uważać za cechę ogólną naszej młodzieży współczesnej, „że ona swą szkołę kocha?“ Czy istotnie z miłości owej, o ile byłaby faktem, wypływaćby musiała „beztroskliwość,“ a ta ostatnia znowu, czy nie dałaby się zakwestjonować, jako zjawisko powszechne? I wreszcie, czy możemy już pogodnie myśleć o jakoby urzeczywistnionych „pedagogicznie normalnych warunkach.“

„Dzisiejsza młodzież będzie miała miłe wspomnienie z lat szkolnych.“ Oto motyw podstawowy, przewijający się poprzez wszystkie wywody autorki. Z tej zasadniczej przesłanki wyłaniają się wszelkie dalsze wnioski, obejmujące ocenę moralnej atmosfery, wśród której wzrasta dzisiejsze pokolenie i radosne przewidywania na przyszłość. Zdaje mi się jednak, że autorka nie oparła się przed pokusą zbyt doraźnej syntezy, o ile zresztą synteza ta nie ma źródła w naczelnej, oportunistycznej zasadzie... „nie wolno... jadem goryczy zaprawiać“ i t. d. Zjawiska, które mogły jej

posłużyć za podstawę uogólnienia nie są ani tak powszechne, jak to przedstawiła, ani nie mają barwy tak zdecydowanej, jakby to z jej słów wypływało. Przed chwilą słyszeliśmy głosy młodzieży, pragnącej wytwarzać „żywą i silną tradycję niezadowolenia z istniejących warunków...“ Czy *to* ma się nazywać „wyrozumiewaniem braków i znoszeniem ich cierpliwie,“ czy to się zowie „rezygnowaniem z oporu?“

Autorka powołuje się na wydawnictwo maturzystów jednej ze szkół prowincjonalnych, samym tytułem świadczące o serdecznej spójni między szkołą a wychowańcami: „Dla siebie i dla szkoły.“ I ma z pewnością słuszność. Wydawnictwo powyższe jest świadectwem i ukochania przez młode pokolenie instytucji wychowawczej, jest ponadto dowodem, że młodzież bardzo poważnie traktuje swą pracę przygotowawczą, że z poczuciem wielkiej odpowiedzialności, branej na siebie, wstępuje w życie. Dlatego przecież staje przed społeczeństwem z dowodami swej pracy. Jest rzeczą nadzwyczaj pocieszającą, że z takiemi zjawiskami spotykać się możemy. Lecz czy posiadają one cechy powszechności? Mieliśmy do czynienia w danym wypadku ze stosunkami prowincjonalnemi. Otóż stosunki te, jak wieść niesie, dodatnio się wyróżniają w porównaniu z warszawskiemi. Jednak w ostatnim czasie w innej ze szkół prowincjonalnych zaszedł fakt wręcz odmiennego znaczenia. W środowisku młodzieży ujawnił się ferment; zgoła nie świadczący o solidarności i spójni serdecznej ze szkołą, jako instytucją wychowawczą.

Pragnąłbym się powołać na własne, nie dorywcze spostrzeżenia. Zdarzało mi się spotykać ze zjawiskami, które wprawiały mię w przykre zdziwienie i napełniały smutkiem, a świadczące, że młodzieży nie zawsze jest dobrze w szkole, że nie wszystkie szkolne

wspomnienia bywają miłe. Czy wolno mi tego dotykać, czy też „nie wolno zaprawiać jadem goryczy“ etc.? Spotykałem się z objawami wyraźnej niechęci względem instytucji, niechęci, z której wyjmowano tylko niektórych członków personelu nauczycielskiego, którzy potrafili obudzić uczucia przyjazne.

Jak za dawnych czasów słyszałem o skwapliwym paleniu zeszytów, usuwaniu książek, i innych objawach „dążności do utrwalenia i przechowania“ wspomnień szkolnych. Zdarzają się z chwilą opuszczenia szkoły i wspomnienia różnych rzeczywistych czy urojonych krzywd, wypominanie, wcale nie nacechowane życzliwym uczuciem względem pedagogów, doznającycb zapewne wielce przykrego wrażenia, gdy spostrzegają, jakie echo wywołała ich praca...

Otóż i „animusz wojenny,“ nie tak wyraźny może, jak niegdyś, ale zgoła nie pocieszający, a swoją drogą nie wydający owych skutków, które zdaniem autorki mają być bezpośrednio z takim stosunkiem względem szkoły związane. Powtarzam, są to rzeczy przykre. Czy sięgnę po... morały i napomnienia? Nie. Muszę wyznać, że... szkoła, że wychowawcy nie zawsze zrywają stanowczo... z dawnemi tradycjami, co słusznie może wywoływać rozgoryczenie w młodocianych duszach. Według „domniemania“ p. Moszcz. powinien byłbym cieszyć się z tego. Niekiedy dopiero później, rozszerzywszy nieco zakres swych doświadczeń, ten i ów z wychowańców szkoły polskiej, przychodzi do wniosku, że może nie doceniał dobrych stron szkoły, która go wychowała. Trzeba i to podkreślić, że stosunek rodziców, stosunek społeczeństwa wzgędem szkoły bywa niekiedy hyperkrytyczny... i za dużo uczą w tej szkole, i za mało; używane metody są przestarzałe, ale i zbyt postępowe i t. p. Nie, z tej strony niekoniecznie spotykamy się z wyrozumieniem.

Brak przymusu, prywatność instytucji, zależność jej od społeczeństwa, zamiast dotychczasowej odwrotnej zależności społeczeństwa od zakładu szkolnego, wszystko to wpływa na pewnego rodzaju lekceważące traktowanie szkoły. Stosunek taki nie może się nie udzielić w pewnej mierze i młodzieży.

Nie chcę wszelako przeginać łuku w stronę przeciwną. Nie chcę nadawać ogólniejszego znaczenia spostrzeżonym objawom. Mają one jednak znaczenie symptomatyczne. Zgodzę się nawet z autorką, iż cechą powszechniejszą jest przywiązanie młodzieży do szkoły. Lecz nie zawsze jest to konsekwencją okoliczności, „że dzieciom jest w niej dobrze.“ Często nie bywa dobrze—jak już o tym była mowa. W przywiązaniu owym jest pewien pierwiastek, przez autorkę wprawdzie dostrzeżony, lecz niewłaściwie, zdaniem moim, oświetlony. Mówi ona, że w rezygnowaniu z oporu, w cierpliwym znoszeniu braków szkoły i t. p. jest „idealizm, jest objaw instynktu gromadzkiego i uspołecznienia, na którym— dodaje zgryźliwie — nie rozumieją się pedagogowie starej, bo wczorajszej daty.“ Po pierwsze, widzieliśmy, że młodzież zgoła nie ma zamiaru rezygnować, wyrozumiewać i t. p.; przeciwnie, marzy o żywej i silnej tradycji niezadowolenia.“ Nie dla tego jednak, by powrócić do przeszłości, — przecież jej tego nie podsuniemy,—ale by wstąpić na poziom wyższy od osiągniętego. Rzecz prosta, że mamy tu do czynienia z bardzo wyraźnie zaznaczonym instynktem gromadzkim, acz pozbawionym przypisywanych mu cech idealistycznych. Po drugie, „przywiązanie do szkoły“ — nazwijmy w ten sposób stosunek wychowańców do instytucji—za podkład swój ma pewne przeciwstawienie, jakieś ważenie różnych zjawisk życia społecznego. Jakże można było, nie wpadając w sprzeczność z sobą, po podkreśleniu *tej* strony sto-

sunków współczesnych przejść do „beztroskliwości,“ do oddawania się przeżyciom chwili bieżącej, zgodnie ze święcie przynależnym młodości prawem, jak można było na takiej podstawie zbudować cały gmach wniosków o normalnym dojrzewaniu charakterów, o płynących stąd błogich konsekwencjach dla przyszłości? Przecież w samym założeniu „przywiązanie do szkoły,“ spoczęła hypoteza pewnej... troski.

Hypoteza, zdaniem moim słuszna. Przykro tylko spotykać się niekiedy z echami fali... już opadającej. Młodociane pokolenia szybko przesuwają się przez szkołę. Otóż tam, gdzie ginie tradycja wysiłków, którym się zawdzięcza to, co możnaby nazwać — z wielu zastrzeżeniami „pedagogicznie normalnemi warunkami,“ tam niekiedy „warunki“ te zgoła nie bywają cenione. Otóż to beztroskliwość!

Poglądy, zwalczane przez autorkę, mają być wedle jej słów „wynikiem przystosowań, przeszczepionych na zmienione i nie licujące z niemi warunki.“ Tak! Więc jakież to były przystosowania? Otóż, między innemi, szkołę uważano „za arenę do ćwiczeń szermierskich dla przyszłych bojowników.“ Tymczasem mamy tu do czynienia z nawyknieniem anormalnym i dla tego nie umiemy dziś ocenić warunków normalnych i dostrzegamy degenerację w regeneracji, t. j. w okoliczności, że młodzież bez troski napawa się chwilą bieżącą. No, dobrze. Zgoda na anormalność. Tylko—cóż się tak dalece w życiu zmieniło, iżby zniknąć mogła przyczyna, wywołująca odpowiednie przystosowania?

Język wykładowy? i—solidarność ze szkołą? „Czy nie o to między innemi chodziło tym, co pragnęli zasadniczych reform?“ O, tak, tak, i bardzo między innemi. A te inne rzeczy, to — powtórzę pytanie autorki—to drobnostka może? Z rozumowań autorki wy-

nikałoby, iż t. zw. animusz wojowniczy związany jest niemal wyłącznie z językiem wykładowym, zwłaszcza, jeżeli szkoła przestanie być „rodzajem toru wyścigowego u mety.“ A jednak, jakże zabiegamy o to, by gdziekolwiek, na księżycu nieledwie, uznano uczelnie nasze za — tor wyścigowy! Powracając do „zasadniczej reformy“ dziś animuszu spodziewać się byśmy musieli np. w szkołach francuskich, do których uczęszczają dzieci Bretończyków, a żadną miarą... np. w szkołach galicyjskich... Dziw jeno, czemu p. Schwartz odmienny na sprawy te zachowuje pogląd.

Tymczasem niektóre fakty życia współczesnego dostarczają materjału do zrównania innego, niż to, które wypadło z kombinacji p. Moszczeńskiej. Solidarność ze szkołą (lecz nie w znaczeniu dytyrambicznym), idzie w parze z animuszem (nie wiecowym i nie rezolucyjnym, czego nikt nie zaleca), przeciwnie zaś, apatja rozluźnia węzły między wychowańcami a uczelnią, (o ile zresztą animusz nie znajduje ujścia w objawach życia mniej pożądanych).

Autorka powołuje się jak pamiętamy, na przykład jednej ze szkół prowincjonalnych. O tej samej szkole znajdujemy krótką informację we wspominanych już niedawno ogłoszonych drukach. Otóż z ust samej młodzieży posłyszymy, że są tam obok świateł i cienie, że apatja „objawia się w dziwnej bezbarwności haseł i głębokiej niechęci“ do spraw ogólniejszych. Tłumaczyć się to daje, jak w dalszym ciągu brzmi informacja, „przygnębieniem całego miejscowego społeczeństwa, a także odosobnieniem i zerwaniem nici z innemi miejscowościami“ i t. p. Znajduję tu jakby echo tego, co pisałem w *Wiedzy*, i nowy dowód, że— jeszcze możliwe jest porozumienie niejakie między „pedagogami starej, bo wczorajszej daty,“ a młodemi umysłami. Lecz obok powyższych szczegółów, znaj-

duję we wskazanym miejscu i inne, wielce ciekawe. Oto gruntowna praca samokształceniowa, którą się odznaczają wychowańcy, i miłość ich dla szkoły posiadają podkład głębszy. Wychowańcy cenią swą uczelnię „jako placówkę światła i wiedzy wśród mroków,“ które wytwarza reakcja klerykalna w społeczeństwie polskim. I nawet w „bojowaniu“ z reakcją wyraża się „pęd do walki.“ Więc znowu „animusz,“ i animusz właśnie nadaje intensywność pracy, rzuca na tok zajęć codziennych jakieś światło z góry. Wyznam otwarcie, że nie wierzę w owocność pracy, nie rzutowanej w jakikolwiek sposób w przyszłość. Nie mam zaufania do „myślenia w ogóle“ bez konkretnego myślenia nad przedmiotem oznaczonym, choćby tylko chwilowo.“

I fakty życiowe zgoła takiej koncepcji nie obalają. Gdziekolwiek gaśnie „animusz,“ gdziekolwiek panuje chwila obecna, nie możemy oczekiwać od jutra, iż rozwinie zainteresowanie się sprawami dotychczas zupełnie obcemi i obojętnemi; zwłaszcza jeżeli wraz z autorką wytkniemy dła „niedyplomowanej inteligencji szlaki, bezpośrednio prowadzące ją do wsiąknięcia w życie praktyczne... W stosunku zaś do chwili bieżącej brak animuszu kojarzy się często z biernością z brakiem żywszego zainteresowania się jakąkolwiek dziedziną myśli i działalności ludzkiej, z brakiem radości życia... Jestto zapewne beztroskliwość, ale nie wzniecająca pogodnych refleksji. Zdarzało się to obserwować u zgoła nie najgorszych osobników. Owszem, niekiedy zapanowuje w duszy młodej poczucie pustki i bezcelowości. I mówią niektórzy, że stan taki wcale do wyjątkowych nie należy...

Nie upieram się zresztą przy powszechności zjawiska. To jedno przecież powiedzieć należy, że jakkolwiek objawy podobne można uważać za sporadyczne tylko; przecież nie są one wielkością niedostrze-

galną, by nie miały wzbudzić zaniepokojenia. Pomimo iż p. Moszczeńska przedstawiła rzeczywistość w barwach zdecydowanych, a całkiem odmiennych. Zaniepokojenie zaś musi pobudzać do analizy zjawiska. Sądzę, że jest ono zbyt złożone, żeby się dało rozwikłać doraźnie. Coś tu chyba zawiniło życie samo, którego szkoła rzecz prosta opanować nie może. Nie pozostaje też bez wpływu i ogólna apatja, (połączona z reakcją społeczną), ta „martwa cisza" która według autorki, jest jednym z warunków—normalnego rozwoju młodzieży dzisiejszej. Ale jakąś rolę odgrywają i stosunki szkolne. Wśród nich jeden z najpoważniejszych, ten, który dla autorki staje się znowuż źródłem radosnych przewidywań — brak starszej młodzieży w naszym środowisku. Słusznie ktoś powiedział, że bądź co badź, my jesteśmy już za starzy—zarówno ci, którym starość tę wypominają, jak ci, co sobie gotowi młodość i rozumienie chwili przypisać. W szkole polskiej — w znacznej mierze (nie zupełnie, o, nie zupełnie!) znikła olimpijskość w stosunku wychowawców do wychowańców. Lecz w każdym razie z przyczyn najrozmaitszych stosunek ów, choćby najserdeczniejszy, granic pewnych przekroczyć nie może, o tyle przynajmniej, iżby pozaszkolne oddziaływanie mogło przybrać cechę zjawiska powszechniejszego. Niezbędnego tu łącznika zabrakło.

A szkoła? Temat to zbyt obszerny... Borykać się musi ona z wielu przeszkodami od niej niezależnemi. Prywatność jej pociąga za sobą najrozmaitsze fatalne skutki. Nie ma dość mocnych materjalnych podstaw pod sobą. A zależność jej od społeczeństwa rodzice nieraz wyzyskują w ten sposób, iż hamują jej wysiłki ku podniesieniu swego poziomu naukowego. Jeżeli w jednym zakładzie zasób wiadomości kandydata czy kandydatki do pewnej klasy lub też gruntowność tych

wiadomości uznane zostaną za niedostateczne, nie można nigdy mieć pewności, czy gdzieindziej i zasób i gruntowność nie okażą się najzupełniej wystarczającemi. I szkoła ulega. Charakter przedsiębiorstwa prywatnego wpływa na położenie nauczycielstwa, nie mającego wpływu odpowiedniego na kierunek nauczania i wychowania. Nie chcę przez to powiedzieć, żebyśmy my, pedagodzy, nie potrzebowali się obawiać tych czy innych, niekiedy bardzo poważnych zarzutów... Na ogół biorąc, o szkole naszej nie bez słuszności mówią nieraz, iż jest ona niemal przetłumaczeniem zaledwie szkoły dawnej. Nie zmieniły się zgoła i nie postąpiły metody wychowawcze. I nie inaczej sprawy te traktuje młodzież. „Szkoła obecna—według jej zdania—nie przedstawia się tak różowo, jak to niektórym na pierwszy rzut oka się zdaje, przeciwnie — ma ona znaczne, a nawet rażące braki, które ją spychają z tego poziomu, na którym już dzisiaj staćby mogła i powinna ...Szkoła polska nie wykazała... kardynalnej zdolności poruszania się w miarę nowych wymagań życia w kierunku postępowym...“ „Musimy z przykrością skonstatować, że pod względem metody nauczania, rozwijania samodzielności i poszanowania przekonań... szkoła nasza... na ogół nie wiele posunęła się naprzód, jeżeli się nawet gdzieniegdzie cofać nie zaczęła.“ „Szkoła nasza pod naporem atakujących zaciekle prądów reakcyjnych... zaczyna się chwiać, cofać wstecz...“ Z takiego stanowiska twierdzenie o „pedagogicznie normalnych warunkach“ musi być uznane za eufemistyczne w stopniu wysokim, o ile rozumie się nie ogarnie nas lęk, wobec „zaprawiania jadem goryczy źródeł...“ i t. d.

A postulaty? Wyglądają one u autorki na pozór jak abnegacja, jak nakaz nie czynienia. Na poparcie nakazu takiego staje teorja „organiczna,“ o narastaniu

tkanek, gromadzeniu soków w osłabionym organizmie społecznym. „Czekajmy cierpliwie i pogódźmy się z myślą... że oni (nowi pracownicy) inaczej niż my do roboty się wezmą i pewno co innego zrobią...“ Muszę z naciskiem powtórzyć to, co z innego powodu już powiedziałem: praca, nie rzutowana w przyszłość, nie spełniana w myśli, iż się przez nią zdobywa jakiś określony i upragniony cel, praca, której okrasą ma być jedynie nikła pociecha, iż *coś* przecie z tego wyniknie, — taka praca nie będzie oduchowiona, lecz w znacznej mierze stać się musi mechaniczną, więc i jałową. W tym duchu brzmią rady i upomnienia ludzi... daty dzisiejszej. Nie, nie bądźmi cierpliwi, i nie łudźmy się błogosławioną „beztroskliwością,“ która się łatwo zmienia w martwotę lub przeobraża się w lęk przed pustką życia. Raczej niech dodają nam otuchy te głosy z pośród młodej rzeszy, które mówią o obowiązku usilnej pracy, „ażeby wchodząc w życie mieć jasny pogląd na to, czym jest dla nas świat, ludzkość i jej rozwój, gdzie widzimy przyszłość swego ludu, czym jest dla nas własne nasze życie; czym wreszcie ma być owa przyszła nasza działalność, jakim będzie jej teren, cel i zadanie...

Wracając do postulatów autorki, trzeba zaznaczyć, iż nie są one tak bezinteresowne, jakby to się napozór wydawać mogło. Podsuwa ona rzeczywistości pewnego rodzaju solidarystyczną teorję, upatrując w *demokratyzacji* naszej szkoły zapowiedź „demokratyzmu uczuć i nawyknień,“ któryby mógł „w naszym życiu publicznym odegrać rolę nitu społecznego;“ ten znowu „może łagodziłby w nim wewnętrzne antagonizmy, a uczyniłby nas odporniejszemi na zewnątrz.“ W ten sposób szkole wyznacza się rolę, zgoła wyraźnie pod względem politycznym zabarwiona... Na razie autorka podkreśla osłabienie antagonizmów (na tle politycz-

nym) w środowisku młodzieży szkolnej, dodając nawiasowo uwagę, iż takie osłabienie „niesłusznie poczytywane jest za osłabienie instynktu gromadzkiego...“ Chcielibyśmy wiedzieć, jakie fakty upoważniły autorkę do wniosku, iż czyjś pesymizm wypływa ze swoistej tęsknoty za „wszechpartyjną rodziną z humoreski Belmonta?

Jeszcze jedno. Przed chwilą słyszeliśmy o demokratyzacji naszej szkoły. Czy tak? Demokratyczną jest uczelnia prywatna, wciąż oglądająca się za materjalnemi zasiłkami. Młodzież przynajmniej wręcz utrzymuje, że obok „dwoistości w systemie nauczania,“ jedną z tragedji naszej szkoły jest jej „antydemokratyczność w szerszym zakresie pojmowania.“

. . . .

A. Drogoszewski.

Szkolnictwo ludowe w poznańskim na wystawie powszechnej w Brukseli.

Szkolnictwo ludowe w poznańskim zajmuje skromny kącik w salce (Nr. 14) poświęconej ogólnemu szkolnictwu ludowemu w państwie niemieckim. Wystawione jest z wielką starannością i pieczołowitością, posiada nawet oddzielną publikację zaczynającą się od następującego, wysoce charakterystycznego wstępu: „oddział szkolnictwa ludowego w „Regierugsbezirk Bromberg“ ma na celu przedstawienie szerokiemu ogółowi stan szkolnictwa ludowego w okolicach z ludnością mieszaną dla przedstawienia czy i o ile słusznemi są zarzuty, z któremi tak często spotykały się te szkoły w ostatnich czasach.“ Cel tej wystawy jest więc jasny i niedwuznaczny; wątpliwym jest tylko czy zostanie osiągnięty: różnojęzyczna publiczność zwiedzająca wystawę obojętnie omija ten kącik nie domyślając się zgoła jaką mu wyznaczono rolę... Maleńka ta wystawa z właściwą Niemcom dokładnością rozklasyfikowaną została na kilka działów co ułatwia bardzo możność zorjentowania się w materjale. Dział *A* to statystyka, *B* obrazowe zestawienie szkolnictwa dawniej i dzisiaj (Einst und Jetzt). *C* środki pomocnicze do nauki jęz. niem. i krajoznawstwa, *D* rzut oka na pracę szkolną w tym obwodzie. Prócz tego oglądamy kajety dzieci, rysunki i roboty, zbiory podręczników, fotografji — jednym słowem bogactwo materjału, który wystarczyłby nawet do napisania książki.

Przyjrzyjmy się najpierw cyfrom. Statystyka podkreśla niezwykłą ofiarność państwa pruskiego na rzecz szkolnictwa w poznańskim. Ofiarność ta niewyjaśniana i nie komentowana przez żadne paragrafy zrozumiałą jest tylko dla obeznanych dobrze ze stosunkami, dla niewtajemni-

czonych wydać się może istotną troską o poziom kultury wśród ludu.

Okręg „Bydgoszcz“ przyniósł w r. 1909 z podatków dochodowych 2.370.000 mr., ale państwo pruskie dodało dwa razy więcej na państwowe szkoły ludowe, bo 5.443.000 m. W ostatnich 3 latach wydatki na szkolnictwo ludowe w poznańskim wynoszą prawie $1^1/_2$ mil., a dochody z podatków zaledwie $^1/_2$ miljona. Od 1861 do 1909 ilość szkół ludowych powiększyła się o 374, ilość klas o 1892, ilość nauczycieli o 1318, ilość analfabetów zmniejszyła się z $41^0/_0$ do $0,01^0/_0$. Zakładanie bibljotek przy szkołach jest specjalną troską państwa, które wyasygnowało na ten cel w ciągu ostatnich 3-ch dziesięcioleci 4,000 mr. Na każdą bibljotekę szkolną wypada rocznie fundusz 60 mr. co nie jest znowu sumą bardzo imponującą. Katalog ułożony przez ministerjum składa się z książek dotyczących przeważnie historji Niemiec, z innych dziedzin jest bardzo niewiele książek. Nauczyciel obowiązany jest trzymać się programu rządowego, nie wolno mu zmieniać dowolnie doboru książek; raz na tydzień wydawane są dzieciom książki do czytania, po zwrocie nauczyciel sprawdza czy były przeczytane. Oprócz książek dziecięcych, bibijoteka zawiera również książki przeznaczone dla nauczycieli, również przez ministerjum zalecone; tu spotykamy takie książki jak: *Waebera*: „Preusen und Polen, czyli historja dwutysiącletniego zatargu granicznego.“ *Schmidta*: „Historja niemców w poznańskim pod rządem polskim” i t, d.

Grupa B, zatytułowana „Einst und Jetzt“ zaopatrzona jest dewizą z Szyllera: „stare rozwala się w gruzy, zmieniają się czasy i nowe życie kwitnie na ruinach.“ Oglądamy tu albumy z fotografjami, na których przedstawiono typy budynków szkolnych dawniejszych i obecnych od 1776 do 1909. Zestawiono tu dawne szczupłe i biedne szkółki, lepianki niemal, z dzisiejszemi obszernemi i jasnemi budynkami szkolnemi.

Grupa C to środki pomocnicze do nauki języka niemieckiego w szkołach uczęszczanych przez dzieci polskie; poniżej zobaczymy jaki w nauczaniu robi się z tych środków pomocniczych użytek, tymczasem przyjrzyjmy się im pobieżnie: są to bardzo starannie wykonane zabawki dziecięce, podzielone na różne serje np. sprzęty domowe, narzędzia gospodarskie, mieszkania lalek i t. d. I na te za-

bawki państwo wyznacza fundusz specjalny, lecz od niedawna, bo dopiero od marca 1910 r. wprowadzono reformę w nauczaniu języka. Środków pomocniczych do nauki krajoznawczej dostarczać mają nauczyciele wspólnie z uczniami; są to przeważnie zbiory z wycieczek, mapy, tablice poglądowe, fotografje i t. d.

W grupie D, stanowić mającej ogólny rzut oka na działalność szkolną w poznańskim oglądamy plany zajęć szkolnych, wycieczek, kajety dzieci z ćwiczeniami, roboty, rozporządzenia dotyczące szkolnictwa i t. d.

Po pobieżnym przeglądzie wystawionych przedmiotów spróbujmy zdać sobie sprawę jak prowadzona jest sama nauka, opierając się na materjałach na wystawie znalezionych a więc przedewszystkim na wspomnianym przewodniku a następnie na dziennikach szkolnych, sprawozdaniach rocznych, programach, kajetach dzieci i t. d.

Szkoły ludowe w osadach i miastach mają po kilka oddziałów, są nawet niekiedy 6-stopniowe, mają po kilku nauczycieli i nauczycielek; szkoły po wsiach podzielone są na 3 stopnie: niższy, średni i wyższy i pozostają zazwyczaj pod kierunkiem jednego tylko nauczyciela.

Podobnie jak w całym szkolnictwie ludowym niemieckim w poznańskim wykładane są następujące przedmioty: religja, język niemiecki, rachunki, nauka o ziemi i historja, przyroda, rysunki, roboty ręczne i gimnastyka, śpiew.

W ogólnym szkolnictwie ludowym niemieckim główny nacisk położono na religję, niemiecki i rachunki, w poznańskim punkt ciężkości przesunięto nieco tak, że przypada on na język niemiecki oraz naukę o kraju w połączeniu z historją. (Heimatkunde). Programy innych przedmiotów np. rachunków są nawet w poznańskim uszczuplone w porównaniu z programami szkół ludowych innych prowincji państwa; dopiero w trzecim roku nauki, kiedy język niemiecki ugruntował się już dostatecznie, dzieci ze szkół poznańskich doganiają w rachunkach dzieci niemieckie. Pozatym z każdej sposobności korzystać należy dla stosowania ćwiczeń w mowie niemieckiej, jeśli np. z jakichkolwiek względów np. niepogody, niema lekcji gimnastyki, zastąpić ją należy lekcją języka niemieckiego. Program ministerjalny nauki języka niemieckiego, stawia sobie takie cele ogólne: ćwiczenia językowe w szkołach „dwujęzycznych“ (pod tą nazwą rozumieć należy szkoły, w któ-

rych są przeważnie lub wyłącznie dzieci polskie „mit polnischer Muttersprache“) powinny być tak prowadzone, żeby dzieci polskie choć w przybliżeniu w tym samym czasie i z tym samym skutkiem co dzieci niemieckie przerobiły ten sam materjał ze swych elementarzy. Wyraźnym jest dążenie, aby nauka języka nie stała się suchą, książkową nauką języka obcego, lecz żywą, barwną, zajmującą; możnaby to nazwać dążeniem do „organicznego wcielenia.“ Środki służyć mające do osiągnięcia tego celu wskazane są w następujący sposób: 1) przedmioty i modele omawiane być winny w ich stosunku do dziecka; 2) Dzieci muszą działać mówiąc i mówić działając; 3) Ponieważ rysunek jest najlepszym sprawdzianem czy i w jakim stopniu dziecko przyswoiło sobie materjał językowy, dzieci powinny ilustrować treść czytanek, po omówieniu jej. 4) Ćwiczenia w mówieniu, czytaniu i pisaniu na wszystkich 3 stopniach „szkół dwujęzycznych“ stanowić powinny całość organiczną doskonale zwartą. 5) Wszystko co uczeń sam może powiedzieć, nauczyciel mówić mu nie powinien. 6) „W dwujęzycznych“ szkołach należy przedewszystkim zwrócić uwagę na to, aby dzieci przyswoiły sobie *treść*, której należy dać wyraz świeży i silny; dla tego polecony jest system rytmicznego i ekspresyjnego czytania, czytania z wyznaczeniem ról, czytania chóralnego i mówienia. W I-m i II-im roku dzieci muszą sobie przyswoić zasób wyrazów z otoczenia z poprawną wymową oraz budową zdań prostych i na tym stopniu dzieci przepisują ołówkiem z tablicy pojedyńcze wyrazy a później najprostsze zdania; na drugim stopniu dzieci piszą dyktanda, na trzecim opracowują samodzielnie treść czytanki.

Trzydzieści czytanek prozą lub wierszem opracować należy z dziećmi w ciągu roku; pozatym czytanie zadawane jest do domów. Elementarze obrazkowe oparte są na zasadzie głosowej metodyki czytania. Liczne fotografje lekcji dają doskonałe pojęcie o jej przebiegu; oto np. lekcja jęz. niemieckiego na stopniu niższym: nauczyciel przynosi serję bardzo ładnych modeli z drzewa, treścią lekcji jest np. Odprzęganie i karmienie konia.

Wszystkie te czynności dokonane są przez dzieci na modelach i łatwo sobie wyobrazić, że lekcja taka musi być dla dzieci miłą i zajmującą. Dzieci odprzęgają ma-

leńkiego konika, prowadzą do stajni, sypią do żłobu obrok z małych woreczków, przynoszą w kubełeczkach wodę i t. d. i t. d. Wszystkim tym czynnościom towarzyszy rozmowa; wyrazy nauczyciel pisze na tablicy a dzieci przepisują je do kajetów. Na drugim stopniu celem lekcji— jest wprowadzenie do umysłu treści czytanki; fotografja przedstawia lekcję, której treścią jest czytanka zatytułowana „zbiór zboża“ i tu użyte są odpowiednie medele jak kosa, sierp, wozy i t. d. Dzieci piszą na tablicach i w kajetach zdania, które im nauczyciel dyktuje.

Fotografja odnosząca się do lekcji jęz. niemieckiego na III-cim stopniu nauki ilustruje lekcję której przedmiot stanowi znana ogólnie bajka o kruku i lisie. Nauczycielka narysowała na dużej tablicy obrazek przedstawiający kruka z serem w dziobie na gałęzi i lisa czatującego na łatwą zdobycz; dwoje dzieci, którym rozdzielono role recytuje słowa lisa i kruka, resztę mówi chór. Po takim opracowaniu czytanki dzieci samodzielnie opisują powiastkę. Przyznać należy, że pod względem metody nauczania języka niemieckiego, dzieci polskie w poznańskim są w porównaniu do dzieci niemieckich istotnie *uprzywilejowane*. We wszystkich szkołach ludowych czysto niemieckich nauka języka jest suchą, nudną, rozpaczliwie rutyniczną, tutaj—nadano jej życie i barwność; niezaprzeczony to dowód troskliwości rządu o dzieci „dwujęzyczne.“ Jeśli jednak zestawimy rezultaty osiągnięte przyznać musimy, że w porównaniu z wysiłkami są one niewspółmierne: wypracowania dzieci są bardzo szablonowe, język ubogi, dzieci operują zasobem wyrazów, które sobie w szkole przyswoiły. Jeśli przejrzymy ćwiczenie całej klasy na jeden temat pisane, zauważymy, że różnice są minimalne, indywidualność dziecka nie ujawnia się wcale, wszystkie oblicza są jednakowe...

Przejdźmy do nauczania drugiego najważniejszego przedmiotu do nauki o kraju (Heimatkunde) wraz z historją.

Cele pierwszej z nich, jak wskazuje katalog są: „ogólno pedagogiczne i specjalne w skutek stosunków narodowościowych we wschodnich prowincjach państwa; dzieciom musi być wpojone przekonanie, że ziemia między Wisłą i Odrą jest czysto i rdzennie niemiecką i wszystkie zdobycze kulturalne są dziełem ducha niemieckiego.“ Ta-

kic „wpajanie“ przekonania jest tymbardziej konieczne w poznańskim, że całe szkolnictwo ludowe niemieckie przesiąknięte jest duchem najciaśniej pojętego patrjotyzmu lokalnego; „Heimat,“ której się ślubuje we wszystkich najważniejszych wierszykach wierność dozgonną, sięga od słupa do słupa gminy lub okręgu, ażeby więc pozwolić dzieciom, „dwujęzycznym“ na takie przywiązanie do rodzimej ziemi poznańskiej trzeba im najpierw „wyrobić przekonanie,“ że ziemia ta jest rdzennie niemiecką. Inaczej lokalny patrjotyzm mógłby być niebezpiecznym...

Co się zaś tyczy nauki historji takie co do nauczania jej znalazłam w katalogu wskazówki: „okres czasu od elektorów (grössen Kurfürsten) należy przejść w ciągu dwu lat w formie życiorysów. Nie należy dawać zarysów ogólnych, lecz oddzielne wypadki historyczne tak potraktować, aby widocznym się stało w jaki sposób i w jakim stopniu znaczenie władców i wybitnych osobistości ujawnia się w historji. Należy przedewszystkim podkreślić zasługi panujących położone dla danej prowincji. W rozporządzeniu ministra mówi się wprawdzie ogólnikowo, że rozwój społeczno-kulturalny winien być uwzględniony, lecz dodaje się jednocześnie, że trzeba dzieciom utrwalać w pamięci daty historyczne. I tu znajdujemy liczne fotografje ilustrujące lekcje. Oto np. fotografja ze szkoły w Kruszwicy; treścią lekcji jest historja Gopła, Wisły i miasta. Na tablicach narysowano mapę Gopła w jego dzisiejszej i dawniejszej postaci, koryto Wisły obecne i przed laty, Mysią Wieżę nad Gopłem. Tutaj nadarzyła się sposobność do obudzenia uczuć wiernopoddańczych: dzieci rysują Mysią Wieżę jak wyglądała dawniej, przed laty, w ruinie, i jak wygląda obecnie po odrestaurowaniu jej przez dobrego cesarza Fryderyka Wilhelma w r. 1830. Jednocześnie pokazuje się dzieciom portret cesarski.

Katolicka szkoła w Żninie dostarczyła fotografji przedstawiających lekcje historji. Tematem lekcji jest przybycie do Lekna mnichów niemieckich cystersów, których nazwano tu pierwszemi krzewicielami kultury niemieckiej w poznańskim. Na tablicy narysowano miasto Lekno, z klasztorem Cystersów na górze, na drugiej tablicy wypisane daty przybycia mnichów, założenie opactwa i wyliczono długi szereg ich zasług. Jeden z uczniów odczy-

tuje napisy z tablicy, inni rysują w kajetach klasztor Cystersów.

Nauczanie pozostałych przedmiotów nie przedstawia już z punktu widzenia „narodowościowych we wschodnich prowincjach“ nic specjalnie interesującego. Nauka rachunków beznadziejnie nudna i sucha, zasadza się na pisaniu formułek na niższym i średnim stopniu, na rozwiązywaniu zadań piśmiennych—na wyższym.

Nauka przyrody nacechowana jest tym samym charakterem lokalnym, który właściwy jest całemu szkolnictwu ludowemu niemieckiemu. Zapoznaje się więc dzieci z przedstawicielami miejscowej flory i fauny z nad jeziora Gopła, lub Margonina, lub z nad brzegów najbliższej rzeki. W świat szeroki robi się jedną tylko wycieczkę: do kolonji niemieckich w Afryce.

Obraz szkolnictwa ludowego w poznańskim jaki na podstawie materjałów na wystawie znalezionych odtworzyć można jest najpiękniejszym obrazem który na ten temat skreślić się komukolwiek uda; jest to niewątpliwie ze względu na cel jaki tej wystawie przeznaczono: ma to być przecież popis przed Europą, popis dbałości o oświatę, popis środków i metod. Cel jedyny—giermanizacja, nigdzie nie wysunięty, nigdy nie nazwany, a wszędzie obecny i wszystko przenikający, jasnym jest tylko dla niemców i polaków.

Na tej małej wystawce panuje taka atmosfera jak w owych swarliwych rodzinach, które gościom pokazują twarze pogodne i uśmiechy świadczące, że „u nas wszystko po bożemu.“

Trzeba dopiero zasiąść przy stolikach i cierpliwie wertować podręczniki dla nauczycieli i książki z bibljotek szkolnych, aby natrafić na rzeczy, którym się poprostu wierzyć nie chce czytając. Do takich należy np. wierszyk p. tyt. „Deutscher Schwur“ w roczniku pisma ludowego z 1907 roku, zatytułowanego „Aus der Heimat—für die Heimat.“ Wierszyk ten jest przysięgą uroczystą, którą dziecko składa na to, że zawsze Niemcem pozostanie, choćby wszystkie klęski rozpętać się miały nad jego głową: choćbym stracił rodzinę, dom, przyjaciół—niemcem jestem i niemcem pozostanę.“

A obok zaraz pomieszczono rozprawkę zatytułowaną „Die Gerichtsarbeit zu polnischer Zeit;“ wygłasza się tu

tę prawdę, że za polskich czasów nie było zorganizowanej obrony prawnej dla wszystkich klas ludności, że chłopi pozostawieni byli na łaskę i niełaskę szlachty i dopiero rządy niemieckie zaprowadziły pożądane reformy, otoczyły opieką prawną wszystkie klasy społeczne. O tym, że brak zorganizowanej pomocy prawnej był w owe czasy powszechnym objawem nawet u Niemców, nie wspomina się wcale; taki system przemilczania powtarza się bardzo często. Ale to są rzeczy głębiej ukryte, pod okładkami książek zamknięte, kto jednak do nich sięgnął wynosi przykre wrażenie, którego już piękne barwy dla „szerokiego ogółu“ dobrane zataić nie są w stanie. Nie chcę przez to powiedzieć, aby zapoznanie się ze szkolnictwem ludowym w poznańskim obrażać miało wyłącznie uczucia narodowe polaków, nie, obrażać ono musi ogólno ludzkie uczucie poszanowania jednostki i jej praw do indywidualnego, swobodnego rozwoju umysłu i uczuć.

Przed opuszczeniem wystawy rzuca się nam w oczy idylliczny obrazek; fotografja ze szkoły w Żninie: dzieci obchodzą urodziny cesarskie d. 27 stycznia 1910 r. Wieńczą kwiatami portret cesarski, a u dołu fotografji widnieje podpis: „Radość dzieci przynosi najlepsze zyski.“ (Die Kinderfreude trägt die schönsten Zinzen).

M. L. Librachowa.

Z LITERATURY.

Cembroniewicz J. i Szycówna A. Dzieci a ptaki. Wydawnictwo Polsk. Tow. badań nad dziećmi. Skład główny w księg. Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1910, str. 87. Cena kop. 60.

Zwrot w pedagogice, dążący do oparcia wychowania na gruntownej znajomości duszy dziecka wymaga żmudnego zbierania faktycznych danych, bezpośrednio od dzieci pochodzących, któreby mogły służyć za materjał do wysnuwania odpowiednich wniosków. Jedną z metod tego rodzaju badania są kwestjonarjusze, które za pomocą szeregu odpowiednio ułożonych pytań uwydatniają umysłową i moralną istotę dziecka. Książeczka p. Ciembroniewicza i p. Szycówny przedstawia materjał zebrany wśród dzieci wiejskich przez p. Ciembr. i dzieci miejskich przez p. Sz., odnoszący się do stosunku dzieci do ptaków.

Odpowiedzi zebrano 361, pozwalają one na wyprowadzenie pewnych wniosków, dość ogólnikowych zresztą ze względu na niewielką stosunkowo ilość badanych dzieci.

Otóż z odpowiedzi tych widać, że dzieci na ogół przyrodę lubią, posiadają umysł rozwinięty, estetyczny, cenią bowiem przeważnie ptaki dla ich wyglądu i śpiewu, a nie ze względu na pożytek jaki przynoszą; dzieci wykazują duże różnice pojęć, zapatrywań i gustów zależnie wieku, od płci i otoczenia.

W naszej literaturze pedagogicznej posiadamy tak mało tego rodzaju prac, że książeczkę p. Ciembr. i p. Sz. należy powitać z uznaniem i zapoznać się z jej treścią, która nam może ułatwić odszukanie najodpowiedniejszych dróg, któremi do duszy dziecięcej trafimy.

A. Szcz.

Heilpern M. Co to są komety i czym one nam grożą. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1910, str. 55, 16 rys. Cena 25 kop.

W sposób popularny i jasny autor przedstawił w swym dziełku naukowe dane o kometach. W rozdziale pierwszym podaje autor ogólny pogląd na ciała niebieskie i ruch planet, następny rozdział (II) poświęca obszerniejszemu omówieniu natury i dróg komet, a w szczególności komety Halley'a. Zaznajomiwszy czytelników z własnościami i budową komet (rozdz. III i IV) autor wykazuje, że nie mogą one nam niczym grozić i kończy swą książeczkę pięknym zdaniem: „Nie obawiajmy się wogóle wszystkiego. co wynika z praw natury, gdyż natura jest zawsze w daleko większym stopniu siłą twórczą aniżeli niszczącą.

Doskonały popularyzator wiedzy przyrodniczej p. Heilpern raz jeszcze dał dowód swego talentu, to też książeczka jego, mimo że komety przestały być aktualnością dnia dzisiejszego, będzie z korzyścią czytana przez młodzież. *A. Szcz.*

VII. Sprawozdanie Zarządu Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie.

Siedem lat istnieje, rozwija się i toruje sobie drogę przebojem po przez obojętność i apatję ogółu instytucja tak niezbędna dla rozwoju pedagogiki jak Muzeum Szkolne. Istnieje ono we Lwowie, a pracę ma tym cięższą, że nie zadawala się wzorem zagranicznych instytucji tego typu na jednostronnej działalności, lecz w miarę sił Muzeum nasze ujmuje całość życia pozaszkolnego, dążąc do stworzenia własnej narodowej pedagogiki, drogą ujmowania w karby organizacji objawów nowszych idei.

Urządza więc wystawy prac uczniów wykonanych w warsztatach szkolnych, oraz wystawy prac i toków nauki zawodowych szkół oraz organizuje wystawy ruchome środków naukowych polskich.

W myśl uchwały Polskiego Kongresu Pedagogicznego z d. 1 listopada 1909 roku, dąży Muzeum do wytworzenia na polu pedagogicznym łączności duchowej w wychowaniu naszej młodzieży we wszystkich dzielnicach Polski.

Wreszcie pośredniczy w rozpowszechnieniu i zakupach środków naukowych wytwarzanych w kraju.

Mając taki zakres i takie cele Polskie Muzeum Szkolne pewinno stać się instytucją potężną, świadczącą, że nie zaginęły piękne nasze tradycje pedagogiczne i zjednoczyć wszystkie nasze wysiłki na polu pracy nad wychowaniem w jedno potężne ognisko.

A. Szcz.

Lcs écoles polonaises et leurs conditions hygiéniques. Rédigé par le dr. Eugéne Piasecki avec le concour de nombreux collaborateurs. Précédé des „Considérations préliminaires“ du Dr. Ed Dubanowicz. Lwów, Drukarnia Ludowa.

(Szkoły polskie i ich warunki hygieniczne p. dr. Eug. Piaseckiego ze współudziałem licznych współpracowników poprzedzone uwagami wstępnemi D-ra Ed. Dubanowicza).

Jestto praca zbiorowa przygotowana na trzeci międzynarodowy kongres hygieny szkolnej w Paryżu 1910 r. przez komitet polskich stowarzyszeń. Uwzględniając czytelników kosmopolitycznych, a w szczególności francuskich, bardzo niedostatecznie zaznajomionych z wyjątkowemi warunkami politycznemi, w jakich żyje naród polski, autorowie opatrzyli swą sprawozdawczą broszurę gieograficzno-historycznym wstępem. Na nieszczęście do tych uwag wstępnych wkradły się dość grube nieścisłości, mogące w błąd wprowadzić czytelników, a w razie sprawdzenia ich obudzić nieuzasadnioną nieufność do całego sprawozdania.

Spotykamy się z taką nieścisłością już w pierwszych zdaniach. Wedle p. Dubanowicza — (on to bowiem redagował uwagi wstępne) „les pays polonais“ — opierają się na południe o Karpaty i Czarne Morze—na zachód o Odrę, o Dniepr na Wschód. Złudzony takim wyjaśnieniem Francuz, jeśli mu się zdarzy naprzykład odbywać podróż morzem z Marsylji do Odessy, wysiadając na ląd powie sobie „Me voici en Pologne“ i daremnie szukać tam będzie szkół polskich dla sprawdzenia ich hygienicznego

stanu. Brak odróżnienia krajów polskich od krajów dawnej Rzeczypospolitej polskiej, oraz ściślejszej definicji tego, jakie terytorjum określa wyrażeniem „Pologne russe,“ doprowadzać musi następnie do błędnych wniosków o stopniu rozwoju szkolnictwa w naszym kraju. Autor wymienia miasta takie jak Wilno, Kijów, nie przytacza ani szkół, ani towarzystw hygienicznych, któreby tam miały siedzibę, a nie tłumaczy, dla czego ruch na tym polu wszczęty w 1905 roku do tych miejscowości nie sięgnął. Jeżeli sprawę traktował historycznie — trzeba było dodać jeszcze trochę historji. Mniej potrzebne było określanie charakteru narodowego Polaków zamknięte w dwuch zdaniach, a z natury rzeczy zawierające same punkty sporne.

Bliżej związana ze stanem współczesnym szkół polskich historja szkolnictwa w trzech dzielnicach również zawiera pewne uderzające błędy. Autor twierdzi, że w 1869 roku—równocześnie ze zniesieniem Szkoły Głównej usunięto całkowicie język polski ze szkół średnich pozostawiając go tylko jako wykładowy przy nauce religji. Wiemy dobrze, że tak nie było; rusyfikacja szkoły średniej dokonywała się stopniowo wprawdzie w dość szybkim tempie, lecz nigdy nie doszła tak daleko, by nauka języka polskiego była z niej zupełnie wyrugowaną. Ten ideał wynarodowiania przez szkołę został dotychczas zrealizowany tylko przez rząd pruski. Mylnie przedstawiwszy położenie szkół przed 1905 rokiem, nie mógł też autor jasno zdać sprawy, na czym polegała reforma w tymże roku wprowadzona. „L'introduction de la langue maternelle“ może sobie czytelnik tłumaczyć jako uzupełnienie programu lekcjami ojczystego języka—a nie jak było istotnie—zaprowadzenie polskiego wykładu, podręczników i t. d. Liczba 31000 uczniów szkół polskich w Królestwie Polskim podana przez autorów jest zbyt nizką, jeśli ma objąć młodzież obu płci.

Jakkolwiek obaj autorowie mieszkaiąc w Galicji mogą nie znać dokładnie stosunków tutejszych, pisząc dla cudzoziemców, winni byli jednak postarać się o dokładne sprawdzenie faktów. Dla statystyki nie mamy, co prawda materjałów wyczerpujących i dostatecznie pewnych, lecz historja naszego szkolnictwa w ostatnim okresie została kilkakrotnie opracowana w streszczeniu i drukiem ogłoszona (Korotyński Wł. *„Losy szkolnictwa w Królestwie*

Polskim," *"Szkolnictwo w Królestwie Polskim.*" Przegląd pedagogiczny 1905 i Szkoła Polska w 1906 r. praca zbiorowa).

Nie można natomiast czynić autorom zarzutu, że sprawozdanie o obecnym stanie naszych szkół pod względem hygienicznym nie jest zupełnie wyczerpujące i nierównomiernie uwzględnia dokonane w tym kierunku reformy. Istotnie zarówno co do programów, planów, metod wychowawczych jak i urządzeń hygienicznych istnieje u nas duża rozmaitość choćby z tego powodu, że w szkolnictwie prywatnym jest duże pole do rozwinięcia indywidualnej inicjatywy. Często też bardzo pożyteczne inowacje dokonywane przez osoby niemające czasu do propagandy a zamiłowanie do reklamy mało są ogółowi znane. Czasem są to te właśnie, które cudzoziemców najwięcej mogłyby zainteresować jako najdalej odbiegające od pospolitego typu. Do nich należy u nas zredukowanie egzaminów do minimum, które się równa niemal ich skasowaniu. Kto pamięta piekielne udręczenia przez jakie przechodziła dawniejsza młodzież szkolna zmuszona do najbardziej wytężonej pracy umysłowej w czasie czerwcowych upałów, jej bladość, wycieńczenie bezsennością, zdenerwowanie i stałą konieczność leczenia się w czasie wakacji z następstw przeciążenia — przyzna, że dla zdrowia młodych pokoleń ta zmiana jest nieocenionym dobrodziejstwem. W związku z tym jest zredukowanie lub skasowanie systemu stopni wprowadzone z powodzeniem w wielu szkołach, zmniejszenie prac domowych, ograniczenie liczby uczniów lub uczenic w klasie przez niektóre zakłady naukowe — co razem wzięte jest znacznym zaoszczędzeniem wysiłku nerwowego dzieci.

Mówiąc o urządzeniach hygienicznych nie wspomina o zmianie obuwia na trepki lub pantofle obowiązującej w niektórych zakładach naukowych średnich a nawet i w niejednej elementarnej szkółce prywatnej, o systemie ławek pojedyńczych, t. j. osobnych dla każdego dziecka, z którym się u nas w Warszawie spotkać można w wyjątkowo hygienicznie prowadzonych szkołach.

Niezbyt dokładnie maluje stan rzeczy wzmianka o „Ecoles maternelles"—„wzorowanych na systemie Froebla a mniej u nas rozpowszechnionych niż na Zachodzie." *Szkoły macierzyńskie* francuskie są przeciwieństwem szkó-

łek froeblowskich, u nas znacznie więcej rozpowszechnio, nych niż we Francji, choć trochę mniej niż w Niemczech-Szwajcarji, Ameryce Gdy pierwsze zajmują się nauczaniem małych dzieci od lat 4-ch, drugie zatrudniają je, zabawiają i rozwijają. U nas system przedwczesnego nauczania został już od lat 30-tu zupełnie zarzucony i z tym możnaby się na kongresie hygienicznym pochwalić.

Z natury rzeczy szkolnictwo galicyjskie dostarczyło autorom więcej materjału jako rozwijające się swobodnie na szerszą skalę i w dłuższym okresie czasu. Niemniej jednak i w tym bardzo objektywnym sprawozdaniu uwydatniono faktami silną dążność do reform hygieniczno-wychowawczych w szkolnictwie polskim w Królestwie i szybki postęp jaki się na tym polu w ostatnich latach dokonał,

Książkę uzupełniają liczne i dobrze wykonane ilustracje przedstawiające różne gmachy szkolne, plany i wnętrza klas, sal rekreacyjnych pracowni i warsztatów, boiska i ogrody dla gier ruchowych, łaźnie i t. p.

I. M.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

G. C. Young & W. H. Young. Der kleine Geometer. Przekład z oryginału angielskiego, dokonany przez S. i F. Berstein'ów, str. 16 & 259, 8-o, z 127 fig. w tekście oraz 3-ma tablicami kolorowemi. Leipzig & Berlin. Druck & Verlag von B. G. Teubner, 1908.

H. Poincaré w szkicu swoim „Invention mathématique“ [1]) zastanawia się, między innemi nad pytaniem, które na ustach nie jednego z tych, co odczuwają awersję do matematyki, sprowadzi mimowolny uśmiech ironji. Słynny ten uczony zapytuje w samej rzeczy, czym to się dzieje, że istnieją ludzie (na imię im, niestety, legjon), których umysły zachowują się zgoła odpornie względem wszelkiego rozumowania matematycznego. Wszak matematyka, ta „królowa nauk“—podług pięknego wyrażenia Jana

---

[1]) Science et Méthode. Paris. Ernset Flammarion, éditeur 1908. (Bibliothéque de Philosophie scientifique).

Śniadeckiego, opiera się na prawdach—że tak powiem—koniecznych i powszechnych: rozumowaniu matematycznemu przewodniczą te same prawa logiki, któremi ludzie nieświadomie posługują się w swych dochodzeniach codziennego życia, a którym żaden człowiek o zdrowych zmysłach zaprzeczyć nie śmie, więc czym to się dzieje, że są ludzie, nie rozumiejący matematyki?

Nie wchodzi w ramy niniejszej notatki bliższe rozpatrzenie tego złożonego w swej istocie, acz prostego w przejawach, zjawiska psychologicznego; co w danej chwili jest dla nas istotnie ważnym, to fakt, że poruszone przez wielkiego matematyka zagadnienie zahacza głęboko o pierwszorzędnej doniosłości kwestję wychowawczą—kwestję racjonalnego początkowego nauczania nauk matematycznych.

Już przeszło sto lat temu pisał Clairault [1]): „Quoique la Géométrie soit par elle même abstraite, il faut avouer que les difficultés qu'éprouvent ceux qui commencent à s'y s'appliquer, viennent le plus souvent de la manière dont elle est enseignée dans les Elements ordinaires.“ Społeczeństwo z trudnością uświadamia sobie prawdę w tym względzie, która dopiero w ostatnich czasach, dzięki usiłowaniom ludzi prywatnych, zakołatała do zazdrośnie strzeżonej twierdzy rutyny i administracji, jaką jest szkolnictwo dzisiejsze, żelazną dłonią polityka nagięte do potrzeb współczesnego państwa. To tyż z uznaniem podnieść należy zasługi mężów światłych i bezinteresownych, co duchem ożywieni prawdy, przedzierają się poprzez kordon egzaminów, programów i t. p. znaków szkoły współczesnej, by młodym zastępom pedagogów wskazywać drogi, jakiemi prowadzić mają rzesze maluczkich.

I głos ich, na szczęście dla wschodzącego pokolenia, nie pozostaje głosem wołającego na puszczy: znane już powszechnie dziełko Laisant'a p. t. Initiation mathématique w ciągu niespełna lat dwuch doczekało się już 6-go wydania w języku francuskim [2]). Najlepszym jest to dowodem, jak dojrzałej czyni zadość potrzebie.

---

[1]) Eléments de Géometrie. Paris. 1765.

[2]) Niech mi wolno będzie w tym miejscu nadmienić, że dziełko jest tylko pierwszym w serji wydawnictw o wspólnym celu i charakterze. Dotychczas wyszło jeszcze: Flammarion. Initiation astronomique Initiation chimique.

Oto przed nami nowa próba uprzystępnienia maluczkim równie pięknej, jak pożytecznej nauki gieometrji, — mam na myśli książkę w nagłówku niniejszej notatki wymienioną. „Mały gieometra“ służyć ma w ręku wychowawcy do nauczania gieometrji dzieci do lat 10-ciu.

Dziełko to, napisane przez matkę gwoli oświeceniu własnego dziecka, tchnie słowem żywym i barwnym, a cały sposób ujęcia rzeczy jest ściśle przystosowany do poziomu wykluwającej się dopiero inteligiencji. Zaiste, zdumiewającym jest, jak prostemi środkami autorowie potrafili nagromadzić olbrzymi zapas wiadomości w 10-letnim umyśle. Dziecko, które z zamiłowanym w przedmiocie wychowawcą, przerobi sumiennie a gruntownie całą tę książeczkę, pod wielowa względami posiędzie więcej wiadomości, niż nie jeden uczeń naszych klas wyższych. I pomyśleć tylko, z jakim mozołem i trudem dorosły nieraz uczeń przyswaja sobie prawdy gieometryczne, które pod światłym kierunkiem autorów nabywa stopniowo, bawiąc się, że tak powiem.

Autorowie w te słowa streszczają cel książki:

1) Wyjaśnienie zasadniczych pojęć gieometrycznych;

2) wykład elementarnych twierdzeń gieometrycznych w formie graficznej;

3) wykład metod praktycznych nie wymagających a) żadnych osobliwych przyrządów, b) żadnego szczególnego dozoru nad dzieckiem, c) znacznego skupienia uwagi, ani też dużych kosztów, a które pospołu wzięte mają na celu zapoznanie ucznia z ciałami w płaszczyźnie i w przestrzeni oraz ze stosunkami, łączącemi ich kształty i wzajemne położenia. Zbytecznym jest dodać, że metody te są czysto poglądowe: autorowie potrafili jednak połączyć je z zadziwiającą ścisłością we wnioskach. Co książkę dodatnio wyróżnia z pomiędzy innych podobnych w tym kierunku prób, to właśnie systematyczne a umiejętne wyzyskanie metody składania papieru (Papierfaltung), co sprawia, że dziecko, nia umiejące wcale kreślić, z łatwością może sobie czynnie przyswoić wiele prawd gieometrycznych. Metoda ta, wymagająca jeno papieru, igły, oraz w rzadkich wypadkach nożyczek, znakomite zwłaszcza oddaje przysługi w sporządzaniu foremnych brył gieometrycznych, dokładnych i trwałych, i jeśli uwzględnić wiek dziecka, należy jej stanowczo oddać pierwszeństwo przed

metodą sporządzania modeli z tektury, wymagającej już i ręki pewniejszej, i wprawniejszego oka, oraz noża, narzędzia nie zawsze bezpiecznego w ręku nawet starszego dziecka.

W ten sposób dziecko może godzinami całemi bawić się w sporządzanie coraz to doskonalszych brył gieometrycznych z papieru, którego mieć powinno poddostatkiem, a czyniąc to, mimowoli — że tak powiem — zapoznaje się z danym ciałem gieometrycznym ze wszelkich dostępnych dla niego punktów widzenia, oraz kształci swą wyobraźnię gieometryczną, której właśnie brak tak bardzo utrudnia w wieku późniejszym zrozumienie elementarnych nieraz twierdzeń stereometrji.

Nie można położyć dość dużego nacisku na zapoznanie dziecka możliwie wcześnie z bryłami gieometrji przestrzennej,—kulą, walcem, stożkiem, sześcianem, czworościanem, ośmiościanem,—że ograniczę się do najprostszych. Dziecko 6-cio letnie, ze skupioną uwagą, z niemal zapartym z ciekawości oddechem liczyć jest gotowe wierzchołki, krawędzi i ściany sześcianu, lub czworościanu, dajmy na to; badawczo rozpatruje ono wzajemne położenie oddzielnych części figury; podczas gdy w wieku lat 10-u w większości wypadków, nie posiada już ono tyle samorzutnej ciekawości, aby czynności te mogły je jeszcze bawić, a bez tego nie prędko zdoła ono poznać gruntownie wielościany foremne. Piszący te słowa sprawdził wielokrotnie, że początkujący w stereometrji często z trudnością przyswajają sobie ten prosty fakt, że przecięcie się kuli z płaszczyzną daje koło,—pochodzi to niewątpliwie z nieobycia się z tym ciałem gieometrycznym w swoim czasie.

Dzięki metodzie autorów stereometrja stała się również dostępną dla wieku dziecinnego, jak planimetrja.

Autorowie szczególną zwrócili uwagę na twierdzenia, praktyczną mające doniosłość, które każdy znać powinien, bez względu na to, czy potrafi ich dowieść, czy nie. Twierdzenia takie, jak „suma dwuch boków trójkąta jest większa od trzeciego,“ „suma dwuch kątów trójkąta jest mniejsza od dwuch prostych,“ w trójkącie naprzeciwko boku większego leży kąt większy, twierdzenie Pytagorasa i t. p. są uzasadnione poglądowo i doświadczalnie, a przez wielokrotne przypominanie i umiejętnie dobrane

ćwiczenia utrwalają się one na długo, jeśli nie na zawsze, w pamięci.

Rozumie się samo przez się, że książka może służyć i dla dzieci starszych: należy wówczas zwrócić uwagę nietylko na składanie figur z papieru, lecz także na dokładne ich kreślenie; wychowawca powinien przestrzegać ścisłości w definicjach oraz w wysłowieniu twierdzeń, uwydatnić zalety tej lub innej metody dowodzenia, lub unaocznienia rzeczy, powinien wreszcie mnożyć i urozmaicać przykłady oraz stale dążyć do uogólniania metod.

Szkoda, że autorowie pominęli zupełnym milczeniem dwunastościan (dodekaedr) oraz dwudziestościan (ikosaedr), których dokładne poznanie jest w zupełności dostępne dla uczniów nieco starszych. Luka ta wszelako z łatwością może być zapełniona przez nauczyciela.

Zbytecznym jest dodać, że wewnętrznej wartości dzieła odpowiada znakomicie szata zewnętrzna: dobry papier, piękny i czytelny druk, starannie a sumiennie wykonane liczne drzeworyty oraz 3 tablice kolorowe w znacznym stopniu ułatwią pracę pedagoga.

U nas, gdzie, przez wzgląd na warunki istniejące, t. zw. wychowanie domowe w szerszym może jest uprawiane zakresie niż gdzieindziej; gdzie sprawy powstającego szkolnictwa polskiego nie schodzą z porządku dziennego,—„Mały Gieometra" szczególnie mógłby znakomite oddać usługi, i jest ze wszech miar do życzenia, aby zaiste piękna ta i pożyteczna książeczka jak najrychlej znalazła się w rękach naszych matek i wychowawców, w odpowiednią, polską, przybrana szatę.

Iz. Faterson.

Stern H. Dziecko nadnormalne (Das ubernormale Kind). Zeitschr. für Jugw. u. Jugk. 1910. Nr I i II.

Jedną ze zdobyczy najnowszej pedagogiki jest zwrócenie uwagi na dzieci niedorozwinięte i upośledzone umysłowo, dzięki czemu dzieci te postawione w odpowiednie warunki same osiągają najwyższy dla nich możliwy stopień rozwoju i nie obniżają skali i tempa rozwoju dzieci normalnych. Jeżeli społeczeństwo powinno otaczać specjalną opieką dzieci niedorozwinięte, to tak samo ważnym jeżeli nie bardziej celowym zadaniem jest odpowiednie wy-

chowanie dzieci o wybitnych zdolnościach, dzieci nadnormalnych, które w przyszłości będą kierownikami i promotorami ludzkości na drodze postępu.

Kwestja wychowania dzieci nadnormalnych ma znaczenie zarówno indywidualne, jak i społeczne. Powinno nam zależeć na tym, by talenty i zdolności nie marniały dla braku odpowiednich warunków rozwoju, gdyż takie marnowanie jest olbrzymią stratą dla danego narodu i ludzkości.

Jakież dziecko należy uważać za nadnormalne? Dotychczasowe wyniki psychologji nie dają na to stanowczej odpowiedzi. Możemy tylko powiedzieć, że nadnormalne dziecko to nie koniecznie dziecko gienialne, lecz takie, u którego zdolności przewyższają stopień ogólnie spotykanych. Nadnormalni dzielą się na dwie grupy, jedni posiadają uzdolnienie wybitne w jednym kierunku, są to t. zw. wybitne talenty (malarski, muzyczny, rzeźbiarski i t. d.). U drugich skala całego życia duchowego przekracza zwykłą normę—są to dzieci o wybitnej inteligiencji. Chociaż dzieci o niezwykłej inteligiencji ponoszą ogromne szkody w szkołach dzisiejszych, przystosowanych do przeciętnych zdolności, mogą one jednak do pewnego stopnia powetować te straty przez pracę pozaszkolną marnieją zaś najczęściej i najbardziej wybitne talenty, gdyż o nich najczęściej nikt nie wie, szczególniej gdy się zjawiają w otoczeniu nieinteligientnym. Zajęcie się specjalne dziećmi nadnormalnemi jest obowiązkiem społeczeńsąwa, które nie może na marnotrawstwo sobie pozwolić.

A. Szcz.

Przegląd prasy pedagogicznej.[1]

Wychowanie w domu i szkole (sierpień 1910). A). *A. Szycówna.* Do czego dąży pedagogika współczesna? *Dr. M. Stefanowska.* Ogólne wady szkoły średniej. *W. Chrzanowska.* Upór. *S. Studnicka.* Nieznany poprzednik Promyka. *Dr, M. Michałowicz.* Hygjena snu dziecka w pierwszych latach życia. B) *T. K.* Szkolnictwo ludowe w Finlandji. *Recenzje.* „Z powodu recenzji podręcznika kosmografji prof. M. Ernst'a;“ p. A. Thiemego. „Bibljoteczka im. Bolesława Prusa;“ p. T. A. Koziarę. „Rocznik slawistyczny;“ p. T. Benniego. „J. Ciembroniewicz i A. Szycówna Dzieci a ptaki;“ p. J. R.

Z literatury obcej: *R. Seidel* „Der unbekante Pestalozzi. *A. Heubaum.* J. H. Pestalozzi p. W. Osterloffa.

Luźne kartki.

Przegląd czasopism.

Z ruchu zagranicznego.

Kronika.

Z Towarzystw Naukowo-Pedagogicznych.

Bibliografja.

Muzeum (czerwiec 1910).

I. *Artykuły i rozprawy.* 1) W obronie powagi wiedzy. 2) *Odrzywolski M. dr.* Pedagogiczne znaczenie wypracowań piśmiennych. 3) *Bykowski L. dr.* Stan naukowych gabinetów i pracowni w naszych szkołach średnich. 4) *Smolka F. dr.* Fundusz wycieczkowy szkół średnich. II. *Oceny i sprawozdania.* *Palmstejn R.* Preparacje do

---

[1]) Czasopisma te znaleźć można w Bibljotece publicznej Rysia Nr 1.

wojny Galickiej Cezara (do W. Wróbel. 2) *Klasse O.* Enseignement par image 2 i 3 Le petit Français I, II. La La France litteraire (dr A. Ryniewicz. 3. *Suppantschitsch.* Grundriss der Geometrie für Gymnasien (K. Strutyński). 4) *Sierpiński W.* Teorja liczb niewymiernych (dr. A. Łomnicki). 5) Księga pamiątkowa półwiekowego jubileuszu gimn. Franc. Józefa I we Lwowie (A. Karbowiak). 6) *Compayré G.* L'adolescence (A. Szyc.). *Siebert F. dr.* Uber die Voranssetzungen zur Möglichkeit einer sexuellen Moral (dr. J. Demiańcznk. 8) *Kozłowski M. K.* Jak czytać utwory piękne (M. Kalityński). 9) *Lam St.* Stanisław Wyspiański (Wł. Jankowski). 10. Epos. Zbiór arcydzieł poezji epickiej (Wł. Jankowski). 11) *Djakowski B.* Od Karpat do Bałtyku (St. Pawłowski). 12) *Heilpern M.* Co to są komety i czym one nam grożą (K. Strutyński) Z czasopism. III. *Rozporządzenia władz.* IV. *Wiadomości bieżące.* V. *Wiadomości bibljograficzne.*

Szkoła (lipiec-sierpień 1910).

Władysław Zdek. W rocznicę Grunwaldu. *Dr. Marcin Nadobnik.* Szkoły dla mniejszości polskich. *Edm. Cenar.* Wskazówki dla naucz. zdających egz. kwalifikacyjny z gier i zabaw ruchowych. *Bolesława Bieńkowska.* Konieczność reformy nauki robót ręcznych kobiecych. *Barbara Żulińska.* Zabawy i zabawki dziecięce pod względem ped. i społecznym. *Warcholski Stanisław.* Szkolnictwo ludowe polskie na Śląsku austr. *Piśmiennictwo.* Bibliografja. *Kronika. Sprawy Polskiego Tow. Pedagogicznego.*

Przewodnik oświatowy. Kwiecień, Maj, Czerwiec, 1910.

Kazimierz Piątkowski. Szkoła ludowa, a stosunki narodowościowe w Galicji.

Свободное Воспитаніе № 10. Къ русскимъ учителямъ вачальной, средней н высшей школы. *И. Горбунова-Посадова.* Новая шкоая. *Ленца.* Мысли о воспитаніи и образованіи. *Элленъ Кэй* (съ нѣмецкаго Ю. М.). Воспитательныя теченія среди университетской молодежи. *Г. Черкезова и Т. Бобырь.* Слѣдуетъ ли обучать мальчиковъ „бабьему дѣлу?“ *Н. Крупской.* *Изъ книги н жизни.*

Neue Bahnen (Sierpień 1910). Zur Frage der Schulorganisation von F. Tappe; Zeitung und Schule von J.

Springen; Ein Beitrag zum physikalischen Arbeitsunterricht von Paul Iobst; Amtsgeheimnis-Führungslisten, amtliche Zeugnisse; Arteitsunterricht auf der Unterschule. Bucherschau von Carl Röszger; Meumanns Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik; Auf neuen Bahnen Bücheranzeigen,

Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik, (Heft $^2/_3$). A. Untersuchungen über die Entwicklung der Geistigen Leistungsfähigkeit bezw. der Ermüdung im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforser Volksschulen von dr. Max Oker-Blum; Zur Frage des sog. „sechsten Sinnes der Blinden“ von L. Truschel. Kopfgrösse und Intelligenz im schulpflichtiger Alter von dr. Bayerthal; Erziehliches aus Schwedens öffentlichem Unterrichtswesen von Marg. N. Zepler. Hochschulpädagogik; I. Gesellschaft für Hochschulpädagogik. II. Hochschulpädagogik und Psychologie von Dr. Hans Schmidkunz. Mitteilungen; Literatubericht.

Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Heft $^9/_{10}$. Fachwissenschaftliche Zusammenkunft des Vereins für Forderung des mathem. u. naturiw, Unterrichts in Brüssel; Zum Problem von der Freiheit des menschlishen Villens von Geh. Schulrat dr. E. Lange in Dresden; Uber den Charakter der höheren Schule unserer Zeit zon dr. W. Lorey; Drei Schriften zum staatsbürgerlichen Unterricht von Oberlehrer dr. A. Hedler; Notizen und Mitteilungen; Bücher-Besprechungen.

Zeitschrift für philosophie und Pädagogik (Septemtemberheft) A. Möglichkeit und Grundlagen einer allgemeinen Psychologie im besondern der Tierpsychologie von Aug. Franken; Abstraktion in der Sprache von prof. Adolf Mayer. B) Fremdsprachen und deutsche Erziehung von Pharrer Spieser; Der Kinematograph im Schulunterricht von Fr. Wachsner; Der Wert der Zifferzensur von Dr. phil. Hugo Schmidt; Frenzel über Dittes von Fr. Franke; Autorität und Freiheit von Fr. W. Foerster; Führer durch die deutsche Herbartliteratur; Das Mannheimer Schulsystem in Würrtemberg, H. Gruber. Ruths Erziehung; Der Bischof von Hereford; Preisaufgabe. Besprechungen.

La Revue Psychologique (kwart. II.

I. *Rombouts.* La suggestion et l'Education. *V. Kipiani.* La suggestion dans la vie sociale. *Sorent* L'imprécision du langage cher les écoliers. *Abramowski.* Dissociation et transformation du subsoscient normal. *Fevrière* l'Education nouvelle. *Daumers et Joteyko.* Discours prononcés à l'ouverture de la Section pour l'etude psychologique de l'enfant. *V. Kipiani.* Faisons jouer les petits aveugles. *II. Discussion et Critique. III. Comptes rendus, Analyses. IV. Chronique.*

KRONIKA.

Miejscowa.



Henryk Lisowski.

Szkolnictwo nasze poniosło dotkliwą stratę w osobie ś. p. Henryka Lisowskiego, nauczyciela gimn. im. Staszyca w Lublinie. Po ukończeniu wyższych studjów matematycznych, ś. p. Henryk Lisowski poświęcił się pracy pedagogicznej, wysłany jednak na Syberję musiał pożegnać się ze szkołą, do której po wielu latach tułaczki powrócił z jednakowym zapałem i wiarą. Wytrawny pedagog, biorący blizko do serca sprawy młodzieży, pozostawił szczery żal w gronie kolegów i uczni. Oddział Lubelski Towarzystwa Krajoznawczego miał w osobie zmarłego gorliwego i czynnego członka. Ogłosił drukiem kilka prac fachowych. Cześć jego pamięci.

Wyjaśnienie.

Ministerjum oświaty wyjaśniło, że we wszystkich zakładach naukowych prywatnych bezwarunkowo obowiązuje ilość lekcji języka rosyjskiego, historji i gieografji taka sama jaką ministerjum ustanawia dla zakładów naukowych rządowych.

Nowa szkoła.

Tow. „Kultury Polskiej“ otrzymało pozwolenie na otworzenie 4-o klasowej szkoły męzkiej na wsi Nowe Bródno. Szkoła będzie z językiem wykładowym polskim.

A) Z ziem polskich.

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych.

Zjazd T. N. S. W i Walne Zgromadzenie jego członków zajmują się co roku sprawami, uznawanemi za najbardziej palące przez nauczycielstwo szkół średnich, stanowią niejako barometr usposobienia ogółu profesorskiego.

Na zjeździe członków omawiane są ogólne sprawy wychowawcze. Walne zgromadzenie zajmuje się wewnętrznemi sprawami Towarzystwa,

Tegoroczny zjazd był poczęści echem lwowskiego kongresu pedagogicznego—rozpatrywali w realne kształty przyoblekał niektóre myśli, na kongresie rzucane.

Po referacie prof. Twardowskiego, wykazującym „że pierwszym warunkiem zaspokojenia podnoszonej w ostatnich czasach coraz częściej i dobitniej potrzeby skupienia polskiej pracy pedagogiczno-dydaktycznej jest stworzenie i utrzymywanie ewidencji wszystkich polskich szkół, zakładów naukowych i wychowawczych oraz instytycji oświatowych, ich ustroju, planów, urządzeń, zasobów, frekwencji i że niezbędna dla stworzenia i utrzymywania takiej ewidencji ciągłość pracy wymaga osobnej temu celowi poświęconej instytucji.“ Zjazd uchwalił powołanie do życia biura polskiej statystyki szkolnej i oświatowej.

Walne Zgromadzenie uchwaliło subwencję dla tego biura w kwocie 600 koron rocznie. Zarząd Główny T. N. S. W. ma porozumieć się z innemi towarzystwami, celem współdziałania w utrzymaniu tego biura.

W sprawie unarodowienia szkolnictwa, Zjazd wypowiedział się w dwu rezolucjach. Potępił *gimnazja realne*, zakładane przez ministerjum oświaty, jako obmyślone bez uwzględnienia potrzeb naszego kraju i wyjęte z pod kompetencji ustawodawstwa krajowego i wyraził przekonanie, że zamiast nich zakładać należy zreformowane szkoly realne według planu opracowanego przez T. N. S. W. i przedłożonego sejmowi.

Najbardziej ożywioną dyskusję wywołała kwestja nauczania *języka niemieckiego* w szkołach ludowych i w związku z tym w niższych klasach szkół średnich. W szczegółowych rozprawach podnoszono, że nauczanie języka niemieckiego ilością pochłanianych go-

dzin przytłacza program szkolny, formalizmem zabija zdolność myślenia jest wreszcie — bezskuteczne. Powoływano się jednak na „wolę ludu,“ który żąda nauczania języka niemieckiego, przydatnego w wojsku, w handlu, na emigracji, koniecznego dla udziału w rządzie państwa. Odzywały się głosy, że sprawa usunięcia jęz. niemieckiego i szkodliwości jego w szkole stoi w związku z brakami ogólnemi szkoły. Dziś szkoła ludowa nic nie daje po za słabą znajomością języka niemieckiego. Unarodowienie szkoły polega nie tyle na usunięciu całkowitym języka obcego, co na przerobieniu treści nauki szkolnej dostosowaniu jej do potrzeb kultury narodowej.

Rezolucje Zjazdu wypowiedziały przekonanie, że należy dążyć do zupełnego zniesienia nauki jęz, niemieckiego w szkołach ludowych i zniesienia egzaminu wstępnego z tego języka w szkołach średnich, natomiast ze względu na potrzeby warstw ludowych zaprowadzić fakultatywne kursy języka niemieckiego w 5 i 6 roku nauki szkół pospolitych.

Wobec oddawania dzieci przez rodziców do szkół niemieckich (szczególniej klasztornych, dość licznych w Galicji), Zjazd potępił rodziców, którzy „sami przyczyniają się do wypaczania duszy dziecka, zmuszonego rozwijać swój budzący się umysł w atmosferze wrogiej dla znamienitych wartości ducha narodowego.

Przemówienie wstępne prezesa wśród oklasków zgromadzenia wytknęło obojętność ogółu dla spraw naszego szkolnictwa i polskiej myśli pedagogicznej, lekkomyślne nawoływanie od stolika redakcyjnego do zmiany stanowiska względem szkoły rządowej w Królestwie.

Ostatnie ze spraw omawianych na Zjeździe było — dalsze kształcenie nauczycieli. Zjazd wyraził przekonanie, że koniecznym warunkiem rozwoju szkolnictwa jest doskonalenie się naukowe i pedagogiczne profesorów i że dotychczasowe starania, podjęte na tym polu przez władze szkolne są niewystarczające. Polecono Zarządowi Głównemu, aby dążył do uzyskania większej ilości stypendjów wakacyjnych dla nauczycieli, ustanowienia półrocznych urlopów na pracę naukową w uniwersytetach krajowych lub zagranicznych, zamiany dziś istniejących perjodycznych kursów naukowych na kursy pedagogiczno-dydaktyczne obejmujące wykłady zarówno profesorów uniwersytetu, ja-

i wybitnych nauczycieli szkół średnich, ew. pedagogów obcych, lekcje próbne, demonstracje najnowszych metod i środków naukowych, wystawy i t. d., wreszcie zakładania bibljotek pedagogicznych lub wydatnego poparcia materjalnego organizacji naucz. które takie bibljotekl utrzymują.

Walne Zgromadzenie po za sprawami formalnemi i załatwieniem wniosków co do tworzenia nowych posad nauczycielskich, uzupełnienia pragmatyki służbowej nauczycieli, proteście przeciwko niewłaściwym zarządzeniom Rady szkolnej—dyskutowało głównie nad ożywieniem i pogłębieniem interesu pedagogicznego wśród członków Towarzystwa. Wielkie zrzeszenie nauczycielskie w trzydziestu kilku kołach nie jednakowo pracuje. Niektóre z kół, bierniejsze, potrzebują podniety. Walne Zgromadzenie poleciło Zarządowi Głównemu przygotowanie szczegółowego programu pracy planowej w kierunku pedagogiczno-dydaktycznym w kołach w celu ożywienia pracy na tym polu.

Grunwaldzki wiec oświatowy.

Grunwaldzki wiec oświatowy odbył się w Krakowie 16 lipca z inicjatywy Krajowego Związku nauczycielstwa ludowego. Przybyli posłowie i działacze stronnictwa ludowego, licznie zebrali się nauczyciele, chłopi, robotnicy i „goście“ przygodni. Słowo wstępne wypowiedziane przez ludowca dr. Wróbla, przewodniczącego Koła T. S. L. im. Kościuszki—podnosiło, że praca dla ludu może tylko wtedy być owocną, gdy ją podejmiemy wraz z ludem. Poseł Witos piętnował szkołę kastową, „która jest wędką dla naszego narodu,“ protestował przeciw dwutypowym szkołom i najnowszej ustawie o dwutypowych seminarjach. P. Lederes, sekretarz Koła Kościuszki, przedstawił przeszkody jakie napotyka praca oświatowa wśród ludu miejskiego.

P. Włodzimierz Tetmajer, mówiąc o wadach naszego wychowania zbijał pogląd, że lud jest „młodszym bratem,“ że udzielanie oświaty jest dobrodziejstwem. Lud posiada własną kulturę, rodzimą, odrębną, nawet wytworną, którą należy dalej rozwijać przez prawdziwą oświatę, do której

posiada te same prawa, jak wszystkie inne warstwy społeczeństwa. Należy, aby społeczeństwo rozciągnęło kontrolę nad wychowaniem publicznym i proponuje zawiązanie ku temu celowi osobnego towarzystwa z ludzi postępu, życzliwych prawdziwej i szerokiej oświacie.

Podnoszono dalej konieczność rozpowszechniania i pogłębiania wiedzy zawodowej na wsi i tworzenie kooperatyw.

W dyskusji, poseł Bojko podniósł, że szkoła dzisiejsza daje dzieciom tylko na efekt różne wiadomości, z takim rezultatem, że dzieci wkrótce wszystko zapominają, że „tumanieją.“

Dr. Moskwa wzywał do energicznego działania celem stworzenia Towarzystwa ku odrodzeniu szkolnictwa w duchu postępu.

P. St. Nowak, przewodniczący Związku, uzasadnił i bronił przed zarzutami—rezolucje, przedłożone wiecowi przez Związek.

Najważniejsza z nich—to żądanie, by rząd centralny pokrywał 50% wydatków na szkolnictwo ludowe, które dziś jest w zupełnej zależności od rządu a nie korzysta z jego środków. Kwestję zreorganizowania Rady szkolnej krajowej przez wprowadzenie do niej większej ilości nauczycieli i zdemokratyzowania sejmu krajowego omawiało kilku jeszcze mówców. Jedna z rezolucji „zwraca się z prośbą do ludu polskiego włościańskiego i robotniczego, by w całym kraju na wiecach wypowiedział swe zdanie o oświacie i naszym szkolnictwie.

Sprawa prof. Janika.

Sprawa prof. Janika charakteryzuje stosunki, panujące w szkolnictwie galicyjskim i przemożny wpływ klerykałów. Dr. M. Janik, profesor jęz. i literatury polskiej w II szkole realnej we Lwowie, radny m. Lwowa, członek zarządu wielu Towarzystw kulturalnych i naukowych—jeden z najwybitniejszych we Lwowie działaczy kulturalnych został „dla względów służbowych“ przeniesiony do miasteczka Dębiny.

Stało się to bez jakichkolwiek dochodzeń — wskutek anonimowego oszczerstwa, że w jednym z przemówień ku czci Słowackiego, prof. Janik obraził uczucia religijne. Sprawa ma podkład polityczny: konserwatywne mieszczaństwo chciało się po-

zbyć z Rady Miejskiej wybitnego ludowca. W całej Galicji sprawa prof. Janika wywołała wielkie wrażenie. Zewsząd płyną listy z wyrazami uznania dla jego działalności.

B) Z ziem obcych.

Kongres hygjeny szkolnej.

Trzeci międzynarodowy kongres hygjeny szkolnej otwarty został w Paryżu w d. 2 sierpnia; zamknięcie obrad zapowiedziano na 7 b. m.

Akt uroczysty otwarcia odbył się w wielkim amfiteatrze Sorbony, wobec delegata ministra wychowania publicznego, d-ra Landouzy, burmistrza Paryża, delegatów 30 państw, przeszło 1000 uczestników.

Program obrad zapowiada, że na posiedzeniach plenarnych będą omawiane trzy sprawy: a) sprawa ujednostajnienia metody badania dzieci szkolnych przez lekarzy, b) sprawa wychowania seksualnego i c) sprawa przygotowania lekarzy szkolnych.

W sekcjach poszczególnych, których jest 11, przedmiotem obrad będą między innemi:

Sekcja I budynki szkolne i ich hygieniczne urządzenia, kąpiele szkolne. Sekcja II hygjena internatów męskich i żeńskich. Sekcja III lekarski nadzór szkolny, stosunek lekarzy szkolnych do gron nauczycielskich, do rodziny i lekarzy domowych. Sekcja IV wychowanie fizyczne, gry i zabawy, place odpowiednie i roboty ręczne, warsztaty szkolne. Sekcja V zapobieganie chorobom zaraźliwym w szkole, dezynfekcja. Sekcja VI hygjena poza szkolą, szkoły w lesie na wolnym powietrzu, kolonje wakacyjne. Sekcja VII hygjena nauczycieli, ich stosunku do rodzin i do lekarzy szkolnych, badanie fizycznego stanu zdrowia kandydatów i kandydatek nauczycielskich, współdziałanie i pomaganie lekarzom szkolnym w urządzeniach hygienicznych. Sekcja VIII nauka hygjeny i wskazówki dla nauczycieli, wprowadzanie do seminarjów nauczycielskich żeńskich nauki o wychowaniu niemowląt, alkoholizm, nauka gospodarstwa domowego w seminarjach żeńskich. Sekcja IX układanie podziałów godzin i urządzenie nauki na każdym stopniu rozwoju dziecka, rozkład materjału naukowego na poszczególne klasy, plany lekcji. Sekcja X szkoły specjalnie dla dzieci upośledzonych fizycznie i dla dzieci upośledzonych umysłowo. Sekcja XI hygjena twarzy, hygjena jamy ustnej i zębów, hygjena wzroku i słuchu.

W czasie kongresu urządzane były wycieczki do szkół paryskich celem zwiedzenia najnowszych ich urządzeń hygienicznych.

Międzynarodowe kongresy hygjeny szkolnej odbyły się już poprzednio w Norymberdze (1904) i w Londynie (1907).

W numerze następnym podamy obszerniejsze sprawozdanie z obrad oraz rezolucje kongresu.

Szkoła świecka.

Mowa Jana Jaurés'a, wygłoszona we francuskiej Izbie Deputowanych 10-go i 21-go stycznia 1910 r.

(Przekład A. M. R.).

Jaką powinna być organizacja nauczania powszechnego? Jakie są wymagania epoki spółczesnej? W jakiej formie przejawiać się ma duch republikański w instytucjach oświatowych? W jaki sposób powinniśmy dawać zadowolenie rodzinom i szerokiemu ogółowi społeczeństwa w organizacji oświaty? Jak bronić szkoły świeckiej przeciwko uroszczeniom, a nierzadko i groźbom?

Oto szereg pytań, które składają się na problemat polityczny, poruszony na tej trybunie. Ale w pytaniach tych właśnie tkwi bardzo poważne nieporozumienie.

Rozprawia się o tym wszystkim, jakby wielki naród mógł narzucać tę. lub inną formę nauczania i chciał je prowadzić według z góry powziętego szablonu. Powiem więcej: nietylko nie można narzucać szablonu, ale, niestety, nie możemy nauczać tego, co wiemy, lnb wiedzieć pragniemy. To tak, jak z twórczością, nie znoszącą pęt: wychowanie jest do pewnego stopnia tworzeniem rodzaju — daje się potomności to, ezym się jest samemu.

Nie chcę bynajmniej przez to powiedzieć, aby wychowawca usiłował wszczepić w umysł dziecka tę, lub ową określoną doktrynę, ubraną w tę, lub inną formę.

Wychowawca, któryby usiłował w ten sposób urabiać umysł dziecka, brałby ten umysł tylko w niewolę. I w dniu, gdy socjaliści będą mogli zakładać szkoły, postawiłbym nauczycielowi za obowiązek, aby wobec dzieci nie używał nawet wyrazu socjalizm.

Jeśli jest on socjalistą i to socjalistą prawdziwie szczerym, to tylko swoboda rozumowania i stosowanie jej do prawd stwierdzonych, szerzej pojmowanych doprowadziła go do tych przekonań. Jedyna droga, jaką wieść może dzieci, lub młodzież, to wszczepianie w nich tej samej niezależności myśli i tych samych pojęć szerokich.

Tak samo rzecz się ma z wielkim narodem. Nie może on wszczepiać w umysły przejściowych formułek tego, lub owego prądu, tego, lub owego porządku rzeczy. Ale pozostanie prawdą fakt, że, nauczając, wychowawca przelewa w umysły tych, którzy go słuchają nie przelotne formy zmieniających się pojęć, ale istotne podstawy, na których opiera swój własny światopogląd i poczucie własnej niezależności.

Podstawy szkoły świeckiej w społeczeństwie spółczesnym.

Narody—to jak ludzie. Gdy naród nowożytny tworzy szkołę ludową, to w niej nauczać może tylko tych zasad, na których społeczeństwo zostało zbudowane. Otóż na jakich podstawach, osobliwie od czasu Wielkiej Rewolucji, opiera się współczesne społeczeństwo polityczne, na jakich podstawach, mianowicie, opiera się Francja, którą, jak to się często powtarza, naraża na tyle niebezpieczeństw jej duch logiki, prowadzący stanowczo i nieustraszenie do najdalszych konsekwencji myśli wytyczne Rewolucji?

Ta właśnie śmiałość i niezależność myśli stanowi potęgę Francji. Bo podstawową ideą życia społeczeństwa, która się przejawia we wszystkich jego instytucjach, jest niezachwiana wiara w potęgę i wpływ moralny myśli niezależnej („raison"), w jej dostojeństwo społeczne i moralne, oraz w wartość istoty rozumnej, podlegającej uszlachetniającym wpływom oświaty.

Oto podstawa, która jednoczy się z pojęciem świeckości nauczania — oto podstawa, która przejawia się i tłumaczy we wszystkich urządzeniach porządku spółczesnego. Te zasady są zasadami władzy politycznej. Wprawdzie katolicy nie przestają twierdzić, że nawet dzisiejsze zwierzchnictwo ludu—to emanacja władzy Boskiej. Ale nie tę drogę wybiera demokracja spółczesna i nie w myśl tego posłannictwa sprawuje swą władzę.

Społeczeństwo nowożytne, tworząc organy swej władzy i upoważniając je do działania, oraz powołując obywateli do udziału w stanowieniu praw i w kierownictwie losami kraju, nie pyta, ani obywatela, który głosuje, ani prawodawcy, który jest tłumaczem jego pragnień: Jakie są wasze doktryny religijne? Jakie są wasze przekonania filozoficzne?

Wykonywanie władzy i pełnomocnictw politycznych u narodów nowożytnych nie jest podporządkowane żadnym formułom dogmatycznym—religijnym, lub metafizycznym. Wystarcza, aby istnieli obywatele, aby posiadali samowiedzę swej wolności oraz pragnienie korzystania ze swych praw—a naród nowożytny powie: oto jedyne i głębokie źródło władzy!

Ta sama „świeckość," to samo dostojeństwo myśli niezależnej stanowi podstawę rodziny. Mówiono tu o prawie ojców rodzin, i nie wiem, a raczej wiem, w jaki sposób kościół pragnie je stosować; lecz wiem zarazem, że Francja spółczesna nie uzależnia wykonywania prawa i możności tworzenia rodziny legalnej od żadnych wyznań wiary i od żadnych deklaracji religijnych. Władza ojca kieruje dziećmi i rządzi rodziną, a państwo nie stawia jej bynajmniej warunku: będziesz ją wykonywał tylko wówczas, jeżeli dasz społeczeństwu rękojmię, że poddajesz się obowiązkom określonego wyznania religijnego.

A zatem te same podstawy „świeckości" i myśli niezależnej, które rządzą państwem, rządzą też i rodziną; one też stanowią źródło wspólnoty ojczyzny.

Nie należę do tych, którzy twierdzą, że dopiero Wielka Rewolucja stworzyła naród. Francja istniała przed Rewolucją,

jako jednostka świadoma, nawet wówczas, gdy jedynym symbolem jej jedności była rodzina królewska, w której dopatrywała się mistycznie swego pochodzenia, praw i tytułów. Nawet wówczas była ona zjednoczoną. Ale to też prawda, że dopiero Wielka Rewolucja dała temu narodowi, tej ojczyźnie, podstawy szersze i bardziej skupione. Dlaczego Ojczyzna w chwili Rewolucji stała się bardziej świadomą i bardziej skupioną? Czy we wznowieniu uczuć religijnych, czy w zjednoczeniu wyznań chrześcijańskich Ojczyzna z czasów Rewolucji zawdzięcza porywy ognistego i pełnego męstwa zapału? Bynajmniej, tylko dlatego, że obywatele, którzy byli dotąd poddanymi, stanowiąc tłum bierny, zostali powołani, wszyscy bez wyjątku, do wykonywania prawa indywidualnego, prawa osobistego, prawa rozumu, że wszyscy ci ludzie wraz ze swemi duszami, pragnieniami i temperamentem, weszli w skład Ojczyzny wczorajszej, czyniąc ją wspanialszą i potężniejszą.

Gdy w czasie uroczystości federacji 14-go lipca 1790 r. delegowani wszystkich prowincji zebrali się dla ogłoszenia zjednoczenia narodowego i wolności powszechnej — hasła nowych sił, nowych wrażeń, nowego zapału ludu nie wychodziły bynajmniej od improwizowanego ołtarza, przy którym kulawy biskup odprawiał mszę konstytucyjną na polu Marsowym. Źródłem tego entuzjazmu było poczucie gorącego sentymentu zjednoczonej ludzkości i nadziei człowieka.

Nie chcę dotykać mych kolegów katolików z prawicy, lecz konstatuję fakt historyczny, że w r. 1793 — 4-ym, w tych gorących i rozlewnych dniach roku II-go, gdy wiara chrześcijańska była, zapewne chwilowo, przytłumiona i gdy panowały nowe hasła i nowe ideje, wtedy właśnie, gdy zdawało się, że już niema w sercach Francuzów miejsca na kult wiary tradycyjnej, piersi ich wzbierała potężna jak nigdy, pełna poświęceń miłość Ojczyzny.

I też nie kult starej religji narodu, pchnął niedowiarków Cesarstwa do czynów bohaterskich; chociaż Napoleon ozdabiał błyskotkami katolicyzmu urzędowego swój cezaryzm na poły pogański, to nie wiara chrześcijańska zagrzewała jego poddanych do energji i entuzjazmu! Jak Rewolucja uczyniła swiecką Ojcayznę naszą, tak Cesarstwo dało sławie znamiona blasku cywilnego!

A nauka? Któż śmie jej odmówić charakteru samodzielnego w narodzie nowożytnym? Chcę mówić o nauce, jako o instytucji, nietylko dlatego, że posiada ona warsztaty publiczne, w których wykłada swe tajemnice, ale dla tego właśnie, że tak głęboko oddziaływa ona na umysły, nawet na układ warunków życia społecznego, że niepodobna jej nie uznać za potęgę samodzielną i niezależną. Minęły czasy, gdzie nauka była zmuszoną poddawać swe badania kontroli wiary, tak obcej jej metodzie i zdobyczom. Bo dziś, dzięki swym własnym metodom, w których rachunek uogólnia doświadczenie, a doświadczenie sprawdza rachunek, gdy wiedza konstatuje najróżniejsze i najodleglejsze fakty i określa ich wzajemną zależność, niema księgi, nawet głoszącej o objawieniu Boskim, którąby w umyśle czy to kato-

lika, czy wolnomyśliciela, mogła wzbudzić wątpliwości lub zaprzeczać prawdom, odkrytym przez metody nauk ścisłych.

Nie mówię bynajmniej, że nauka wyjaśnia wszystkie zagadnienia. Ów wielki uczony, który powiedział, że „świat nie ma już tajemnic“ zdaje mi się równie naiwnym, jak gienjalnym. Ale w swym zakresie w porządku stwierdzonych przez nią faktów i ich wzajemnej zależności jest ona niewzruszoną, niezwyciężoną i nie podlegającą żadnej obcej władzy. I gdy zachodzi jakakolwiek sprzeczność pomiędzy martwą książką a żywą, badającą świat, naukę, to książka może się mylić, ale świat— nigdy.

Tak więc myśl niezależna, swobodna, „świecka“ przedostaje się do instytucji świata spółczesnego. A w jej zbawczych promieniach świat ten nie marnieje. Z chwilą, gdy zostało uznane jej prawo, z starym ustrojem wstrząsnęły zapowiedzi nowego: gdy w starych dzwonnicach zagrzmiały dzwony przedświtu, nigdy życie ludzkie nie objawiło cudowniejszej mocy! A była to nietylko moc życia, nietylko zapał walki prowadzonej przez zasady nowego świata, z milknącemi hasłami starego — była to wspaniała chwila: święto wyzwolenia myśli ludzkiej.

My, socjaliści, mówimy niekiedy z lekceważeniem o demokracji, jako o pojęciu banalnym, pustym. Ale jeśli, otrząsnąwszy się z hałasu polemik, zgłębić rzecz samą w sobie, to niepodobna zlekceważyć jej najistotniejszej zasady, głoszącej, że w dzisiejszym porządku politycznym i społecznym niema ekskomunikowanych, niema wyjętych z pod praw, niema odosobnionych, że każda jednostka ludzka jest w posiadaniu pełni praw swoich.

I zasada ta nie jest li tylko platoniczną formułą. Uznać prawa jednostki ludzkiej, znaczy umożliwić jej ich wykonywanie przez szerzenie światła, zapładnianie myśli, przez gromadzenie rękojmi realnych, któreby pozwoliły obywatelowi wolnemu w myśl zasady, być niezależnym w istocie.

I dzięki temu wysokiemu napięciu myśli niepodległej, dzięki domaganiom się obudzonych przez nią tłumów, które natchnęła świadomością prawa do nadziei,— demokracja polityczna dąży do przeistoczenia się w demokrację społeczną, a horyzonty stają się coraz szersze i coraz potężniejsze zataczają kręgi nad rwącym się naprzód umysłem człowieka.

Zarzucają nam koledzy z prawicy brak podstaw metafizycznych naszej moralności, twierdząc, że jesteśmy zmuszeni zwracać się do moralności starej, obranej przez nas samych z jej sankcji, lub zniżyć się do zdawkowej moralności codziennej.

Zapominają oni jednak, że w walce z surowemi prawami natury, ludzkość szuka nowych form, w których wszystkie istoty będą rzeczywiście wolnemi i równemi sobie w ustroju rzeczywiście praworzędnym. Wydzierając ślepym i brutalnym potęgom urzeczywistnienie wolności i równowagi, tworzymy przez to samo zasady idealistycznego pojmowania świata.

Leibnitz nie przeciwstawiał w istocie swej materji duchowi. Według niego, materja była wyodrębnioną siłą w stanie

chaosu, duch zaś tąż siłą w stanie organizacji, harmonji i światła. Ale różnicę między materją i duchem określił przez te nieporównane słowa: „ciała przeszkadzają sobie, lecz duchy nigdy!“

Otóż twierdze, że tworzenie społeczeństwa, w którym wszystkie osobniki miałyby zapewnione prawa i przez pewność rękojmi społecznych harmonizowałyby ze sobą, byłoby prawdziwym dziełem ducha, nie ducha oderwanego, sztucznego, wyimaginowanego, ale ducha rzeczywistego, konkretnego, który władnie wszystkiemi czynnikami świata, aby je przekształcić.

Ale zarazem demokracja spółczesna nie broni duchowi ludzkiemu ani potężnego rozpędu, ani zuchwalstwa myśli. Łatwo jest wyśmiewać mnogość, pozorną sprzeczność, lub nietrwałość systematów filozoficznyeh; lecz przyznać należy, że z tych wszystkich syntez, z jakichkolwiek wypływających zasad, czy to szkoły francuskiej, czy niemieckiej, czy angielskiej, pozostaje zawsze niewzruszone upragnienie ducba ludzkiego — dążenie do wyżyn. Są one, jak te ścieżki, wytknięte na drodze ku wierzchołkom: jesli nawet przerywa się ich linja i nogi nasze nie mogę się po nich wspinać, droga ku wyżynom zostaje wolną dla naszych oczu.

Tak więc rewolucja myśli ludzkiej, to nie dążenie bez ideału. to raczej szybowanie ku wyżynom.Ośmielam się twierdzić, że ponieważ ten wielki przewrót możliwym był tylko na drodze nadludzkich wysiłków, przez przygotowania mozolne, przez walki wiekowe, to *my* właśnie jesteśmy prawdziwemi stróżami tradycji w znaczeniu życia i walki.

Pan Barrès [1]) wzywa nas często do zwracania się ku przeszłości; ma on dla tych, którzy odeszli i którzy przez swój stan martwoty są uważani za świętych, coś z pietyzmu i kultu. My także posiadamy kult przeszłości. Ale uważamy, iż najlepszym sposobem prawdziwego jej uczczenia nie jest zwracanie się do wieków ubiegłych, aby podziwiać długi szereg... cieni; istotny sposób czci owej przeszłości jest przedłużanie dzieła tych, którzy pracowali i stąpali naprzód z żywemi.

W wiekach ubiegłych byli ludzie, bez względu na klasy, religję, przekonania, którzy pracowali, cierpieli, myśleli, walczyli, szukali ujścia swych pragnień; i wszyscy oni, chociażby wobec naprężonych sił życia swej epoki uchodzić mogli za konserwatystów, brali udział w walkach, które przeistaczały formy życiowe i kruszyły zmurszałe twierdze uprzedzeń. To *my* przejęliśmy te pomruki, wstrząśnienia, walki—to *my* jesteśmy wierni czynom przeszłości, jak wierną jest swemu źródlisku rzeka, spływając do morza.

Tak, istotnie i my posiadamy kult przeszłości. Nie napróżno płonęły i ogniem swym promieniowały ogniska pokoleń ludzkich. My, którzy walczymy za nowe ideały, myśmy je podjęli,

---

[1]) Maurycy Barrès, znany poeta, członek Akademji francuskiej, konserwatywny poseł m. Paryża.

my jesteśmy ich prawdziwemi dziedzicami. Myśmy przejęli płomienie, a wyście zachowali jeno popioły!

Oto nasza doktryna! Oto, skąd płynie nasze prawo do prowadzenia dzieła wychowania: prawo ideału i życia! I wątpię, czy można we Francji nowoczesnej, wprowadzić nauczanie, niezgodne z temi zasadami; powątpiewam nawet, czy może istnieć szkoła prywatna, której nauczanie urągałoby tym zasadom, nie z obawy przymusu zewnętrznego, ale z trwogi, aby wychowanie nie stanęło w sprzeczności zbyt rażącej z duchem i potrzebami życia spółczesnego.

Niema zbawienia poza Kościołem.

Ale stajemy w obliczu innej potęgi, innego zbiorowiska, które przeszło wieki z inną wiarą i innemi zasadami, i które pozostało potęgą jeszcze silną, wrogo nastrojoną do społeczeństw nowożytnych, pomimo tylu burz, które nad nią przeszły i tylu ciosów, które ją spotkały. Tą potęgą jest Kościół, usiłujący utrzymać sumienie ludzkie po wieki w starej wierze i trwający w swych własnych zasadach i własnej doktrynie.

W tym miejscu pozwolę sobie postawić pewien zarzut pp. mówcom katolickim. Biskupi, atakując w swym manifeście szkołę świecką, zdobyli się na godną uznania odwagę: postawili przynajmniej sprawę jasno i nietylko odsłaniali nadużycia, brak taktu, zbytnią gorliwość nauczycieli, lub małostkowe polemiki kilku podręczników. Atakowali oni śmiało szkołę świecką, jako taką, podnosząc zasadę, że szkoła, któraby nie była wyraźnie wyznaniową, jest i będzie zawsze szkołą złą.

Mówiono tu nam o prawach ojców rodzin, jak gdyby w ich obronie Kościół rozpoczynał swe ataki.

Ale przecie nie tam leży teren walki. W obliczu Kościoła dziecko nie należy do ojca: należy ono do Boga. A że Bóg może objawiać i wykonywać swą wolę tylko przez Kościół, przeto Kościół głosi, że dziecko należy do niego, a ojciec ma prawo do sumienia dzieci, tylko jako wykonawca woli Boskiej, objawionej i tłumaczonej przez Kościół katolicki.

Nawet Ojczyzna, którą nam prawica tak chętnie przypomina jako absolut niewzruszalny, jest i musi być dla Kościoła czymś podległym. Mogę nawet przytoczyć tekst przemówienia Papieża do pątników francuskich, głoszącego, że Ojczyzna posiada prawa jedynie w zakresie wskazanym przez Kościół. [1])

---

[1]) Allokucję, wygłoszoną z okazji uroczystości beatyfikacji Joanny d'Arc, rozpoczął papież od złożenia hołdu piękności i potędze moralnej Ojczyzny. Bronił katolicyzm od zarzutów oszczerczych, jakoby Ojczyzna znajdowała w nim wroga. Ale rozwijając swą myśl, rzekł on dosłownie: „Te uczucia szacunku i miłości może w nas wzniecić, tylko taka Ojczyzna, która złączona świętym aljansem z Kościołem, dąży do prawdziwego dobra ludzkości.“

Kto zna istotę poglądu Kościoła, kto zdaje sobie sprawę z tej szlachetnej odwagi, czy, jak kto woli, z tego skandalicznego zuchwalstwa, które jest bezsprzecznie cechą dogmatu katolicyzmu, ten nie będzie miał wątpliwości, że Kościół uważa się za dalszy ciąg wcielenia Boskiego i że to wcielenie daje mu potęgę panowania, przed którą uginać się muszą wszystkie indywidualności, zrzeszenia, ojczyzny, jednym słowem wszystko, co życie stanowi.

Oto sprzeczność dwuch światów, dwueh zasad i, przechodząc do kwestji wychowania,—rozdwojenie i walka. Jeżeli ludzie Rewolucji doprowadzają aż do krańca wskazania myśli rewolucyjnej, zaś chrześcijanie również do najdalszej granicy konsekwencje dogmatu Kościoła, to w społeczeństwie jednoczącym napozór tych ludzi, dochodzimy do konfliktu najbardziej monstrualnego, jaki tylko sobie wyobrazić można.

Wpadły mi w ręce kazania, wygłoszone w Oksfordzie przez przyszłego kardynała Newmana. Ten dzielny człowiek, którego p. Morley mógł nazwać najwspanialszym prozaikiem angielskim XIX-go wieku, człowiek, zwany magikiem Oksfordzkim, posiada cenny dar jasnego rozumowania. Umie on też z zadziwiającą mocą uwydatnić nieubłaganą surowość dogmatu. „W społeczeństwie ludzkim—pisze on,—są jednostki, które byłyby zbawione, gdyby umarły nagle; są inne, które gdyby umarły, byłyby na zawsze potępione. I wszyscy ci ludzie obcują, rozmawiają ze sobą, ściskają sobie dłonie, wymieniają uśmiechy, nie wiedząc, jak straszna, jak głęboka dzieli ich przepaść.“

W zjednoczeniu tedy pozornym życia spółczesnego, w pozornej zażyłości naszych stosunków, w szacunku, który napozór do siebie czujemy nawzajem, między obozem wierzących i nie wierzących jeśli każdy aż do krańca doprowadza swe zasady, rozstępuje się coraz okropniejsza przepaść. Co do mnie, to nie mogę czytać słów Newmana bez pewnego rodzaju strachu, bez obrazu tej toni, która rozwiera się pod stopami istot ludzkich słabych i nędznych, którym zdaje się, że łączy je nić sympatji wzajemnych i przejść wspólnych.

I dziwnym mi się wydaje, że nawet katolicy umiarkowani, którzy uważają się za prawdziwie umiarkowanych, na których może spadnie kiedyś anatema nieprzejednanych, kopią tę okropną przepaść, mówiąc: „nie opuścimy swych pozycji, nie chcemy takiej bezpartyjności, która uznaje za równe prawa wszystkich wierzeń.“

I oto staje przed nami kwestja: gdzież wyjście dla tego sporu? gdzie rozwiązanie tego problemu?

Jedność nauczania.

Kwestja to tym poważniejsza, że całą trudność problematu nauczania stanowi właśnie ten konflikt namiętny, gwałtowny zasad nowożytnego społeczeństwa, objawiających się przez wszystkie jego urządzenia i zasad kościoła katolickiego. Jak rozwiązać ten konflikt, lub jak wobec tych sprzeczności możliwą jest oświata publiczna?

Czy mamy rozwiązać trudności sprowadzając wychowanie na poziom bardziej niż nizki i marny, jak to nam radzą. a nawet skłaniają do tego? Mamyż się zrzec w wychowaniu ludu wszelkich ideałów i ograniczyć je do zbioru banalnych wskazówek hygjeny, lub moralności, do podręcznika przepisów moralnych lub kuchennych? Byłoby to bankructwo najzupełniejsze, istotna abdykacja społeczeństwa cywilnego, uroczyste przyznanie, iż tylko Kościół jest zdolnym obdarzać sumienia światłem, wprowadzić wychowanie na wyżyny i nieco uszlachetnić życie samo.

Mamyż iść dalej za przykładem jednego z mówców katolickich i powiedzieć, że w tym kraju. zbyt silnie rozbitym na dwa obozy, wszelkie nauczanie wspólne jest niemożliwym, że należy koniecznie zająć jakieś stanowisko partyjne w tym antagonizmie, i że istnieć będą z jednej strony szkoły państwowe, świeckie, uprawiające, pod kłamliwym mianem neutralności, wychowanie napaści i nietolerancji, a z drugiej szkoły prywatne, szkoły katolickie, w których będą wykładane bez żadnej kontroli, bez żadnej przeciwwagi dogmaty najbardziej przeczące zasadom samego społeczeństwa i że pokolenia francuskie będą bez końca rozbijane nietylko na dwie szkoły, ale i na dwa obozy?

Istotnie, podziwiać możemy, z jak lekkim sumieniem mówcy katoliccy przyjmują taki rozłam stanowczy. A byłaby to rzecz najstraszniejsza, jakaby mogła spotkać społeczeństwo.

Walki klas nawet, jakkolwiek wielkim byłoby ich napięcie, odbywają się na wspólnym gruncie. Klasa burżuazyjna i klasa robotnicza są córami tego samego świata spółczesnego, tego samego systemu wytwórczości. Obie zarówno odczuwają potrzebę rozwoju nauki, która przez wolność ducha potęguje siły wytwórcze człowieka. Nawet walcząc, uznają one wspólność potrzeb i wspólność pracy duchowej.

Przeciwnie—jeżeli zgodzimy się, że między synami jednego kraju, jednego pokolenia, jednego wieku, jednej klasy antagonizm doktryny, myśli i sumienia ma iść tak daleko, że niepodobna nigdy zgromadzić te dzieci jednej ziemi we wspólnej szkole, to wówczas stajemy wobec zupełnego rozbicia narodu.

(D. n.)

Z polskiego Związku Nauczycielskiego.

Komunikat Komisji Rozjemczej.

W jednej ze szkół prowincjonalnych powstał zatarg między zarządem szkoły i personelem nauczycielskim, którego dwaj członkowie uczuli się pokrzywdzonemi z powodu nieodnowienia z niemi umowy na dalsze współpracownictwo w szkole.

Na prośbę zainteresowanych nauczycieli Komisja Rozjemcza P. Z. N. wypowiedziała w tej sprawie swą opinję, szczegółowo motywowaną.

Część ogólną tej opinji niżej przytaczamy, gdyż ma ona znaczenie szersze wskutek dążenia, w niej zawartego, do unormowania tych różnorodnych i chaotycznych zwyczajów, jakie obecnie w większości szkół naszych bywają stosowane przy zmianach w personelu nauczycielskim.

Zbytecznym wydaje się nadmieniać, że dyskusję na temat, przez Komisję Rozjemczą poruszony, uważamy za nader pożyteczną i pożądaną i chętnie udzielimy dla niej miejsca w „Nowych Torach.“

„Komisja Rozjemcza P. Z. N., rozpatrując sprawę na zasadzie dokumentów, dostarczonych przez nauczycieli, oraz piśmiennego wyjaśnienia dyrektora szkoły, doszła przedewszystkim do wniosku, iż przykre nie-

porozumienia i starcia wynikły na tle nieuregulowanych stosunków między różnemi czynnikami szkoły, a wśród innych między Zarządem Szkoły a personelem nauczycielskim.

Stosunki te w szkołach polskich ułożyły się, na ogół biorąc, w ten sposób, iż szkoła jest traktowana wyłącznie jako przedsiębiorstwo prywatne i własność osobista jednostki lub grupy jednostek. Wobec właścicieli szkoły personel nauczycielski jest gronem luźnie ze szkołą związanych najemników, przyjmowanych lub usuwanych dowolnie, nie zawsze ze względu na istotne dobro zakładu jako instytucji wychowawczej.

Są to skutki nienormalnego położenia szkoły polskiej.

Musimy zająć w stosunku do tej instytucji to stanowisko, iż szkoła, spełniając doniosłe zadanie społeczne, jest też z istoty swej społeczną, nie prywatną instytucją. Szczególne wszelako warunki sprawiły, iż forma, w której ona swą ogólną funkcję urzeczywistnić może, przybiera postać przedsiębiorstwa prywatnego. Z takiej dysharmonji między istotą instytucji i jej formą w sposób fatalny muszą wynikać najrozmaitsze niedogodności i braki. Lecz ze względu na dobro szkoły polskiej musimy wszyscy dążyć do tego, by działanie ujemnych stron i warunków, w których się szkoła owa znajduje, możliwie usunąć, braki złagodzić i wyrównać.

Stąd wynika konieczność możliwego ograniczenia prywatnego charakteru szkoły i utrwalenia w niej cech instytucji społecznej. Taką też miarę należy przykładać do oceny stosunków. zachodzących między zarządem szkoły a personelem nauczycielskim.

Z jednej strony, Zarząd winien mieć możność czuwania nad tym, by szkoła z zadania swego mogła się

należycie wywiązać, z drugiej zaś—położenie nauczyciela winno być odpowiednie wysokim obowiązkom, na niego wkładanym.

Zgodnie z przyjętą zasadą nauczyciel powinien się czuć nie istotą bezwzględnie zależną od zwierzchników swoich, lecz pospołu z Zarządem szkoły cząstką mechanizmu społecznego i sługą instytucji. Nauczyciel musi zachować swą niezależność moralną i niezależność zdania a jednocześnie mieć zapewniony swój byt materjalny, o ile to w naszych warunkach możliwe jest do osiągnięcia.

Ze względu na naczelną zasadę—na dobro szkoły, nieraz musi zachodzić konieczność zmian w personelu nauczycielskim, lecz formy tych zmian nie mogą być takiemi, iżby nadwyrężały powagę i niezależność wychowawcy, nie mogą więc zależyć od kaprysu i fantazji czyjejkolwiek. Wpływ czynników dorywczych należałoby w tej sprawie ograniczyć do minimum.

Jeżeli zaś Zarząd jakiejkolwiek szkoły trzymać się zacznie tej zasady, że nauczyciel jest najemnikiem rocznym, którego można po upływie roku wydalić bez podania mu motywów wydalenia, choćby nauczyciel ten już kilka lat swej pracy szkole owej poświęcił, jeżeli następnie odmówi mu się prawa rehabilitowania się za pośrednictwem sądu korporacyjnego, to przyjęcie takich zasad może się odbić bardzo szkodliwie nietylko na stanowisku i powadze nauczycielstwa oraz jego interesach materjalnych ale wogóle na interesach szkolnictwa a to z powodów następujących.

a) Niepewność bytu, ciągła obawa o utratę miejsca, którego zachowanie nie będzie zależnym w tych warunkach jedynie od osobistej pracy, sumienności i uzdolnienia nauczyciela, ale zależne również będzie od rozmaitych dorywczych, często nieuchwytnych kapryśnych powodów i względów, niewątpliwie wywoła

tak niepożądane objawy, jak rozwinięcie się wśród nauczycieli serwilizmu, krycie się ze swoim przekonaniem, utratę niezależności zdania, jednym słowem obniżenie poziomu etycznego nauczycielstwa. Z drugiej strony, należy się obawiać wypadków usuwania ze szkoły osobistości bardziej niezależnych a pozostawiania ludzi biernych, potulnych i usłużnych. Objawy takie sprowadziłyby dla szkolnictwa następstwa nad wyraz smutne i niepożądane.

b) Nauczyciel tylko wtedy zdolny jest z całym spokojem umysłu poświęcić się swej pracy w danej szkole i przywiązać się do niej, gdy stanowisko jego w szkole nie znajduje się w położeniu równowagi niestałej, która w każdej chwili może być zachwiana.

c) Normalny bieg sprawy szkolnej wymaga przyjaznego, pełnego zaufania stosunku wszystkich czynników, kierujących tą sprawą, a więc nauczycieli, dyrektora, rady opiekuńczej. Taki stosunek nie może się wywiązać w razie każdorocznego przypominania nauczycielowi zapomocą kontraktu, że jest tylko najemnikiem rocznym, którego można wydalić nawet bez wskazania przyczyn.

d) Trzymanie się wyżej wskazanych zasad, przyjętych przez niektóre szkoły, grozi poważnym niebezpieczeństwem powstawania fermentu, niezadowolenia i rozgoryczenia nietylko wśród nauczycieli i zarządów szkolnych ale nawet wśród uczącej się młodzieży.

Na zasadzie powyższego Komisja Rozjemcza mniema, iż przyjęte przez niektóre szkoły normy zmian w personelu nauczycielskim nie mogą być uznane za prawidłowe i właściwe, i sądzi, że pewne polepszenie stosunków mogłoby nastąpić przez przyjęcie zasad następujących:

1) Pierwszy rok pracy nauczyciela w danej szkole winien być uważany jako rok próby, w ciągu którego Zarząd szkoły może i obowiązany jest poznać nauczyciela i wartość jego pracy ocenić. W razie oceny niezadawalającej wymówienie miejsca nauczycielowi po pierwszym roku jest usprawiedliwione. Natomiast usuwanie nauczycieli, którzy już parę lub kilka lat przebyli w szkole, powinno należyć do faktów wyjątkowych i winno być stosowane tylko w razie poważnych przyczyn, mających dobro szkoły na celu.

2) Mając poważne przyczyny, Zarząd, względnie dyrektor szkoły, wymówić winien miejsce nauczycielowi w czasie właściwym, na 3 miesiące przed wakacjami, jednak nie przez milczące nieodnowienie umowy, co może nieraz wywołać nieporozumienie, lecz przez wyraźne niepozostawiające żadnej wątpliwości zawiadomienie słowne lub piśmienne.

3) Na żądanie nauczyciela dyrektor obowiązany jest wyjaśnić mu przyczyny usunięcia.

UWAGA. Jakkolwiek nie można porównywać położenia nauczyciela, któremu wymówiono miejsce, z położeniem dyrektora, któremu nauczyciel wymówił swą pracę, gdyż dyrektor naraża się tu tylko na pewną fatygę szukania nowego pracownika, nauczyciel zaś może się znaleźć w nader krytycznym położeniu, to jednak byłoby pożądane, aby i nauczyciel, o ile jest z daną szkołą kilkoletnią pracą związany, nie opuszczał szkoły z błahych powodów; prosta zaś przyzwoitość nakazuje, aby, porzucając szkołę, wskazał Zarządowi przyczyny.

4) Jeżeli motywy usunięcia uważane są przez nauczyciela za niesłuszne, to dyrektor szkoły obowiązany jest przyjąć propozycję załatwienia wszelkich

spraw tak natury materjalnej jak i etycznej, na tle usunięcia nauczyciela powstałych, przez oddanie tych spraw pod rozpatrzenie wybranej przez obiedwie strony instytucji bądź nauczycielskiej, bądź społecznej, która udzieli jednej lub drugiej stronie moralnego zadosyćuczynienia i załatwi nastręczające się kwestje materjalne.“

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów."

Książki dla wszystkich.

M. Morzycka. Grecja. Wydaw. Im. Staszyca. Skład główny w księg. J. Sikorskiej.

Gostomski. Praca u podstaw. Kraków. Nakład Autora.

Gąsiorowska Natalja. Historja zakonów w Polsce. Wyd. Arcta.

J. W. O języku ludzkim i jego rozwoju, opracował J. W. Wyd. Arcta.

Dr. Ferd. Legrange. Hygjena ruchu dla dzieci i młodzieży. Wyd. Arcta.

Odczyty ziemioznawcze.

Ign. Wilczyński. W krainie djamentów. Nakład Autora.

F. Hildt. Wskazówki zbierania owadów tęgopokrywych.

Ledoux. 50 lekcji przygotowawczych z nauk przyrodniczych. Część I. Wiadomości o ciałach, tł. Arct—Golczewska, 1910.

Wspomnienia młodzieży robotniczej z przedmową Belda. Wyd. J. Fiszera.

Stankiewicz. Rok szkolny 1910/11 wydawnictw i podręczników szkolnych.

Karol Strumpf. Die Jugend. Wypisy niemieckie dla klas wyższych. Nakł. księg. Wende.

Rutkowski. Książnica wychowawcza. Nr. 5. Spiew i muzyka w szkole elementarnej. Wskazówki dla uczących się.

Jarosz. Śląsk cieszyński. Spółka nakładowa„ Książki, str. 199 r. 1910.

Kubala. Szkice historyczne. Część III. Wojna moskiewska 1654—1633. Księgarnia Gebethnera i Wolffa 1910.

Bogucka i Niewiadomska. Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Zarys dziejów piśmiennictwa polskiego. Gebethner i Wolff. 1911.

L. Andrejew. Gubernator. Chrześcjaństwo, 1911.

Zapolska. Kaśka Karjatyda.

W. M. Stany symboliczne w psychologji i psychofizjogji. Konin 1910.

Marcinkowska Jadw. Zwycięztwo. Obraz dramatyczny w 3 aktach.

Komarnicki L. Stylistyka polska. Kurs IV klasy. Wydana nakładem Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Grabowski Ign. Sokół. Komedja heroiczna z czasów renesansu polskiego w 6-u obrazach. nagrodzona 1-ą nagrodą na konk. im. Słowackiego.

Congrés international d'hygiène scolaire. Paris 1910. Comité des societés polonaises: Les Ecoles Polonaises et leurs conditions hygiéniques redigé par le dr. Eug. Piasecki avec le concour de nombreux collaborateurs. Lwów. Drukarnia Ludowa 1910 r.

T. W. Foerster. L'école et le Caractère la pedagogie de l'obeissance et la reforme de la discipline scolaire traduit par Pierre Bonet.

Saint-Blaise. Foyer Solidariste.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.